



Simpósio Temático 5 – Ensino Fundamental e Médio: currículos e práticas escolares

Sumário¹

Gênero e sexualidade na escola a partir da percepção de alunos do ensino médio de uma escola em Uberlândia – MG

Marcos Martins da Costa – UFU - Cássia Tiemi Nakata – UFU - Deborah Nogueira de Carvalho 2017
Escola Estadual Teotônio Vilela

Filosofia no ensino médio e filosofia da práxis: considerações de pesquisa e experiência de estágio

Patrícia Aurora Corrêa Mazoti - Vandêi Pinto da Silva - UNESP 2027

O ensino de Física: metodologias usadas em aulas e aprendizagem de alunos do ensino médio do IFTM – *Campus* Ituiutaba – MG

Donizete Lima Franco - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Ituiutaba 2041

O ensino de Geografia no ensino médio: práticas alternativas para ensinar e aprender sobre fontes de energia

Cristiane Aparecida Silva Moura de Melo - E.E. Profº Inácio Castilho - Thiago Barbosa Vieira - E.E. Profº Inácio Castilho - Olíria Mendes Gimenes - Doutoranda em Educação-PPGED/FEUSP - E.E. Profº Inácio Castilho 2054

Prática de leitura em língua estrangeira no ensino médio a partir da utilização de textos autênticos

Eliane Lopes Rosa de Oliveira - E. E. Professor Inácio Castilho 2066

Discutindo a indisciplina no contexto escolar do ensino médio

Yara Magalhães dos Santos - Renata Altair Fidelis - UFU 2084

Livros didáticos, currículo e o ensino de História da América: o caso dos “escravizados”

Marcos Antonio Franco Petraglia Filho - História-Universidade Federal de Uberlândia/FACIP 2097

O ensino de história e a América Latina: Diamantina-MG

Thamar Kalil de Campos Alves - Juliana Rodrigues Bonifácio - Lucas Evandro Ferreira Cunha
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM 2109

Juventude, ensino de História e ensino médio: algumas considerações a partir da experiência do estágio curricular supervisionado

Davi Aragão Martins da Silva - Marcos Flávio de Alves Leite - Graduandos do curso de História da FACIP/UFU 2125

¹ A revisão das normas técnicas e da língua portuguesa, bem como da formatação de cada um dos trabalhos destes Anais, foi de responsabilidade dos próprios autores.



Prática pedagógica no ensino médio: aquisição de saberes referentes ao conteúdo de história a partir da criação de personagens imaginários

Thiago Barbosa Vieira - E.E. Profº Inácio Castilho - Cristiane Aparecida Silva Moura de Melo
E.E. Profº Inácio Castilho - Oliria Mendes Gimenes - Doutoranda em Educação-PPGED/FEUSP
E.E. Profº Inácio Castilho 2141

A Educação de Jovens e Adultos na modalidade Técnica em Meio Ambiente: conquistas e desafios em aprendizagens significativas

João Carlos de Oliveira - Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU) 2158

O ensino técnico integrado ao ensino médio e o mundo do trabalho sob a perspectiva discente

Nara Moreira - PPGED/UFU 2174

A reformulação do projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia: possibilidades e desafios de articulação

Nísia Maria Teresa Salles - Eliane de Souza Silva Bueno - Universidade Federal de Uberlândia
Instituto Federal do Triângulo Mineiro 2190

Quando alunos do ensino fundamental pensam sobre o conceito de equações de 1º grau e estratégias para sua resolução

Beatriz Aparecida Silva Alves - Fabiana Fiorezi de Marco - Faculdade de Matemática – UFU 2206

Atividades de ensino sobre frações com estudantes do 6º ano do ensino fundamental: um episódio no Egito Antigo

Carolina Innocente Rodrigues - FAMAT / UFU - Fabiana Fiorezi de Marco - FAMAT / UFU 2220

A elaboração de fichas didáticas pelos estudantes para o estudo e aprendizado dos invertebrados

Maika Carolina Almeida Medeiros - Renata Carmo de Oliveira - Cássia de Paula Barbosa - Curso de Ciências Biológicas - Instituto de Biologia - Universidade Federal de Uberlândia 2235

Prática pedagógica dos professores em Museus de Ciências: planejamento da visita e apropriação do espaço museal

Flávia Machado dos Reis - Eduardo Kojy Takahashi - Universidade Federal de Uberlândia 2247

Uma atividade investigativa no estágio supervisionado: a produção de conhecimento matemático no processo de divisão em formas circulares

Wilma Pereira Santos Faria - Faculdade de Matemática – UFU - Leonardo Donizette de Deus
Menezes Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU 2264

Problemas e desafios da educação brasileira: EJA e interdisciplinaridade

Magda Lucia Vilas-Boas - Humberto Marcondes Estevam - IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro 2281

O processo histórico da avaliação formativa

Luciana Guimarães - Ana Cláudia Jacinto Peixoto - Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia ... 2303



O Programa Nacional do Livro Didático de História e a Educação em Direitos Humanos: princípios e critérios de avaliação das obras didáticas

Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho - Mestranda em Educação PPGED/UFU

Aléxia Pádua Franco Doutora em Educação e Professora da FACED/UFU 2315

Avaliação externa na produção da qualidade da educação

Alessandra Ferreira Bento Souza - SME/PMU/GEPAE/PPGED/UFU - Olenir Maria Mendes

GEPAE/FACED/PPGED/UFU 2331

Avaliação em larga escala: um ensaio sobre pesquisas em diferentes estados e seus desdobramentos em Goiás

Elizabete de Paula Pacheco - GEPAE/FACED/UFU/MG - Prof^ª. Dra. Olenir Maria Mendes

GEPAE/PPGED/FACED/UFU/MG 2348

A prática pedagógica de professoras do 2º ano do ensino fundamental: influências da Província Brasil

Ana Flávia Araújo Rezende - Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa - UFU 2363

A escola pública e o fracasso escolar: dois pesos duas medidas?

Marina Muniz M. de Barros Soares - Mara Ferreira Santos Silva - Valéria Moreira Rezende

Universidade Federal de Uberlândia – Facip 2379

A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas redes municipais de Uberlândia e Ituiutaba

Ma. Cláudia Rodrigues de C. Martins - Prof.^ª Dr^ª. Leonice Matilde Richter - Profa. Ma. Simone Freitas -

Pereira Costa - GEPAE/FACED/UFU/MG 2396

Os professores e sua formação: alfabetização em destaque

Andreia Demétrio Jorge Moraes - Isabel Alexandrina Alves Ferreira - UEMG-Unidade Ituiutaba 2412

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: dos PCNs a BNCC/MEC

Camila Boaventura Rocha - Selva Guimarães - Universidade Federal de Uberlândia 2425

Compreendendo os resultados educacionais com intervenção na realidade do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental I

Andrea Porto Ribeiro - Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - Comitê Gestor Educacional

Gercina Santana Novais - Secretária Municipal de Educação de Uberlândia - Silma do Carmo Nunes

Assessora de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação 2441

Os impactos da formação em pedagogia – EAD-UFU (turma PARFOR) nos saberes e nas práticas das professoras ao ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental

Gelda Gonçalves Costa - Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - PPGED/UFU 2455

Atribuições da inspeção escolar na escola primária dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte de (1890-1930)

Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira - Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba,

Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Carlos Henrique de Carvalho – UFU 2469



Políticas públicas educacionais e as influências externas na Educação Básica

Juliano Nazari - Ana Clara Gomes Nazari - Maria Aldair Gomes -

Prefeitura Municipal de Uberlândia 2487

Educação em tempo integral: um debate acerca de seus elementos históricos

Ana Clara Gomes Nazari - Juliano Nazari - Maria Aldair Gomes

Prefeitura Municipal de Uberlândia 2504

Memória histórica da alfabetização canapolina

Vanessa Ferreira Silva Arantes - Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho - UNIUBE 2521

Provinha Brasil como prática pedagógica no ensino de Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental

Anderson Oramisio Santos - Guilherme Saramago de Oliveira – UFU 2542

A formulação e a resolução de problemas no desenvolvimento da prática pedagógica de Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental

Gabriela Matos Cappuzzo - Graduanda em Pedagogia - FACED/UFU 2556

Modelagem matemática: contribuições para o processo educativo nos primeiros anos do ensino fundamental

Joice Silva Marques Mundim - Guilherme Saramago de Oliveira – UFU 2572



GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA EM UBERLÂNDIA – MG

Marcos Martins da Costa
Universidade Federal de Uberlândia
marcosmoll12@gmail.com
Cássia Tiemi Nakata
Universidade Federal de Uberlândia
nakatacassia@hotmail.com
Deborah Nogueira de Carvalho
Escola Estadual Teotônio Vilela
deborah.nk@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho analisamos as percepções de alunos a respeito de gênero e sexualidade manifestadas durante atividades desenvolvidas por um grupo de alunos de um PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), de caráter Interdisciplinar (Enfermagem, Biologia e Geografia) em 2015, no projeto Sexualidade na Escola, realizado em uma Escola Estadual de Uberlândia – MG. Nestas atividades foram utilizadas como instrumento de intervenção oficinas temáticas referentes ao desenvolvimento do adolescente no que diz respeito à aspectos da sexualidade e gênero. Estas oficinas visavam oportunizar aos alunos de dois primeiros anos do ensino médio (matutino) a discussão crítica a respeito desta temática. Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados antes e após estas atividades. Nossos resultados indicam que existem lacunas importantes que envolvem o currículo e a formação docente para o trabalho com esta temática, reforçando assim a importância de projetos e programas que tragam as informações e o debate crítico sobre sexualidade e gênero para o ambiente escolar.

Palavras chaves: Gênero. Sexualidade. Adolescentes.

INTRODUÇÃO

A puberdade é uma fase da adolescência em que ocorre o aparecimento de características sexuais, e marcam o início da adolescência. Fase caracterizada por influências socioculturais que vão se consolidando por meio de reformulações constantes de caráter social, sexual e de gênero, ideológico e vocacional (BRASIL, 2007).

A sexualidade vivida pelo adolescente ganha feição do contexto social e cultural em que ele está inserido, é um elemento importante para a análise da dinâmica do



adolescente. As mudanças físicas são em consequências de alterações hormonais que levam a mudanças no comportamento, portanto é importante que haja serviços e campanhas que orientem os jovens sobre seus problemas, conflitos ou questionamentos cotidianos durante essa fase de descobertas e modificações em todos os níveis (MOREIRA et al, 2008).

Para tal, segundo Ribeiro (1990), o tema sobre sexualidade na década de 80 era abordado nas escolas não porque acreditavam ser importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas para resolver problemas que estavam surgindo, como: a gravidez na adolescência, o uso de drogas por adolescentes e devido à preocupação de pais e educadores com o aparecimento da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). E também porque este assunto ainda é tabu para muitas famílias, portanto, tornou-se necessário assumir o tema. Neste sentido, os Parâmetros Nacionais Curriculares justificam a importância de se abordar essa narrativa com os alunos, pois a escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará favorecendo o crescimento global do indivíduo, tanto intelectual, físico, afetivo-emocional e sexual propriamente dito.

Assim, reconhecendo que a educação sexual nas escolas é de extrema importância já que contribui para que a criança ou o jovem tenha uma vida mais integrada, saudável, e maior conhecimento do próprio corpo e consciência para a vida sexual de forma segura, Ribeiro (1990) coloca-se que este trabalho deve ser de caráter pedagógico, lúdico e não terapêutico. Pois através de dinâmicas, podem se problematizar temáticas, levantar questionamentos e ampliar a visão de mundo e de conhecimento.

Dentro desta perspectiva o diálogo é colocado como a ferramenta básica no processo de educar para a sexualidade. Assim a promoção à educação integral da criança e do adolescente poderia alcançar a adesão necessária para obter do todos os objetivos. Portanto, faz-se necessária o preparo dos professores, tornando-os bem informados para auxiliar os jovens nos questionamentos e no repasse de informações. O trabalho deve ser feito de forma contínua ou pelo menos por um tempo efetivo, pois se trata de um processo lento de conquistas (MOIZÉS E BUENO, 2010).



Com o objetivo de contribuir para o debate desta temática, o grupo de alunos de um PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), de caráter Interdisciplinar (Enfermagem, Biologia e Geografia) desenvolveu no ano de 2015 o projeto Sexualidade na Escola, que foi realizado em uma Escola Estadual de Uberlândia – MG. Foi utilizada como instrumento, a intervenção escolar em sala de aula referente ao desenvolvimento do adolescente no que diz respeito à sexualidade.

O objetivo do trabalho foi oportunizar aos alunos de dois primeiros anos do ensino médio do período matutino a discussão crítica a respeito do tema sexualidade em seus diversos aspectos, tais como: doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, métodos de proteção, questões relacionadas a gênero, além de destacar a importância de possuir dados estatísticos de como a sexualidade entra na vida dos jovens e adolescentes, objetivando esclarecimento e a conscientização crítica sobre a temática.

Neste trabalho, analisamos a efetividade destas ações por meio da análise das percepções manifestadas pelos alunos percebidas nos dados obtidos no mesmo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Segundo Godoy, 1995, na pesquisa qualitativa o pesquisador vai a campo captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Os métodos qualitativos devem ser utilizados quando o objeto de estudo não é bem conhecido. Por sua capacidade de fazer emergir aspectos novos, motivações e comportamentos completamente inesperados, são aptos para explicar significados (SERAPIONI, 2000).

O tema do projeto foi proposto a partir da realidade que a escola e apresentou como temáticas dentro de Gênero e Sexualidade: casos de gravidez na adolescência, abandono escolar, preconceitos referentes a identidade de gênero, sendo que tais informações foram coletadas a partir de conversas com alguns professores que apresentaram este cenário.



Nossos dados foram obtidos por meio de questionários aplicados antes e depois das atividades desenvolvidas. Segundo Gil (1999), esta técnica de investigação composta questões apresentadas por escrito às pessoas, tem por objetivo, o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc., portanto, de acordo com nosso interesse de conhecer o que o sujeito sabiam ou gostariam de saber a respeito da temática.

Comosujeitos do estudo tivemos duas turmas do 1º ano do ensino médio regular, totalizando cinquenta (50) estudantes, de uma Escola Estadual em Uberlândia – MG.

Os dados foram coletados no período de 17 de abril a 15 de maio do ano de 2015, mediante a realização de três oficinas em grupo, nas quais foram desenvolvidas os temas sobre sexualidade na adolescência e questões de gênero.

Desenvolvimento da atividade

A princípio, cada estudante recebeu uma ficha de inscrição e uma autorização a qual foi preenchida e autorizada pelos pais ou responsáveis para que este pudesse participar das atividades. Ao iniciar as atividades programadas neste projeto, cada estudante respondeu previamente a um questionário, de modo anônimo, contendo 4 perguntas sobre o tema, para que pudéssemos identificar quais conhecimentos estes já tinham sobre os temas que seriam desenvolvidos (gênero e sexualidade; métodos de contracepção e DSTs). As oficinas foram realizadas no período noturno, semanalmente, com o total de 3 dias, no horário de 19 as 21 horas.

No primeiro dia, 17 de abril de 2015, foi trabalhado o tema sobre gênero e sexualidade. Para a realização desta atividade, foi convidada uma representante do movimento: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) da Universidade Federal de Uberlândia, graduanda transgênero do curso de Psicologia desta mesma Universidade, a qual a mesma falou aos estudantes sobre tudo aquilo que está envolto nas questões sobre gênero e sexualidade. Posterior à roda de conversa, foi realizada uma dinâmica para finalizar as atividades do dia. Os participantes foram divididos em três grupos. Cada grupo recebeu um molde de papel craft de um boneco, além de diversos materiais: canetinhas coloridas, cola, tesoura, retalhos entre outros,



para que estes confeccionassem o boneco representando o que seria para eles gênero e sexualidade. Após a confecção, cada grupo apresentou a todos os participantes como que foi a atividade e o porque da forma que o boneco foi feito.

No segundo dia de atividade, dia oito de maio, o tema desenvolvido foi Doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Os estudantes foram dispostos para uma roda de conversa, na qual os bolsistas do PIBID abordaram sobre as principais e mais comuns tipos de doenças, como por exemplo: HIV, sífilis, HPV, candidíase, tricomoníase entre outras. Após cada fala sobre o tema, os estudantes tiveram um tempo para esclarecer dúvidas, fazer colocações entre outros.

A terceira atividade da oficina realizada dia 15 de maio, teve como tema os métodos existentes de contracepção. Além da roda de conversa sobre o tema, na qual foram explicados sobre os meios naturais e não naturais para prevenção da gravidez indesejada, foi realizada uma dinâmica com todos os participantes. Todos os participantes receberam um balão, no qual continha um número de 1 ao 3 que correspondia ao grupo e ao método de contracepção que cada grupo deveriam discutir e encontrar um meio de apresentar a todos.

Após a realização das Oficinas, os participantes se manifestaram através de um questionário expressando sua opinião sobre a realização do projeto, bem como responderam novamente o mesmo questionário que foi preenchido no primeiro dia, antes das atividades.

De acordo com Parasuraman (2006), um questionário é um conjunto de perguntas feito para gerar os dados indispensáveis para se atingir os objetivos do projeto. O uso desta ferramenta, tanto prévia quanto posterior a ação, representou uma forma mais prática e de maior eficácia para o primeiro contato com a comunidade escolar, com enfoque principal nos alunos, uma vez que foram coletados dados fundamentais para execução das atividades, como também permitiu aos responsáveis pelo projeto, identificar os conhecimentos que os participantes já possuíam sobre o tema, possibilitando uma comparação dos dados obtidos antes e depois da experiência vivenciada, permitindo assim uma análise da efetividade desta atividade para o sujeito em questão e suas percepções sobre estas.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se que, quando foram abertas as inscrições para a participação no projeto, bem como quando foi apresentado tema: Gênero e Sexualidade, houve um grande número de discentes que manifestaram interesse. De acordo com Brêtas e Ohara (2002), a adolescência é um momento de redescoberta em que a sexualidade se constrói não apenas no biológico, mas principalmente no imaginário.

Segundo os resultados apresentados no estudo de Freitas e Zarth (2010), verificou-se que, atualmente os jovens possuem facilidade de acesso a informação e ao conhecimento, através de diferentes meios: internet, livros, revistas; porém continua sendo indispensável o uso do diálogo, conversa como também a discussão com pessoas capacitadas e disponíveis para esclarecê-los e ajudá-los na compreensão de sua sexualidade.

É importante salientar que, o fato das atividades serem realizadas no contra turno facilitou uma maior participação, uma vez que alguns dos estudantes trabalhavam como menores aprendizes, além de que realizar tais atividades durante o período normal de aula destes, interferia na programação dos professores, como também o tempo estaria reduzido.

O questionário prévio apresentou os seguintes dados: 58% dos estudantes não conheciam a diferença entre o conceito de gênero e sexualidade; somente 5% não possuíam conhecimento sobre como se contrai algum tipo de DST; sobre mais de 2 métodos contraceptivos, 16% dos estudantes estavam cientes da existência de outras formas de evitar uma gravidez; na pergunta que se refere a respeito do preconceito da identidade de gênero apenas 25% possuíam ciência.

A partir dos resultados apresentados pelo questionário prévio, constatamos que apenas uma pequena parcela dos estudantes não tinham conhecimento sobre DSTs. Quanto aos métodos contraceptivos, durante a roda de conversa notou-se que uma grande parcela dos estudantes tinham conhecimento apenas de dois métodos (preservativo e anticoncepcional oral). A primeira atividade em que foi trabalhado sobre gênero e sexualidade, foi esclarecedora para a maioria dos participantes pois estes não possuíam conhecimento sobre as diferenças entre estes conceitos, o que é um



pressuposto para gerar práticas de preconceito dentro e fora do ambiente escolar, sendo que trabalhar este tema contribui para o desenvolvimento de atitudes e pensamentos livres de preconceitos e tabus.

Assim, diante destes dados apresentados pelo questionário prévio referente ao conhecimento dos estudantes sobre o tema, percebe-se que existe uma grande lacuna que precisa ser preenchida dentro da dinâmica pedagógica da escola. Ou seja, é de suma importância que esta temática seja inserida no plano anual de ensino, como também que a escola prepare seus professores para trabalhar esta temática em sala de aula, uma vez que esclarecer e levar conhecimento aos estudantes sobre tal tema é fundamental diante da realidade social.

Após o término do projeto, os estudantes participantes avaliaram de forma positiva o quão válido foi à realização do mesmo, como também ressaltaram a importância de levar para dentro das escolas este tema. Após a análise dos questionários posteriores a todas as atividades, verificou-se que a maioria dos estudantes esclareceram sobre o pouco conhecimento que possuíam sobre tudo o que foi desenvolvido ao longo destes três dias de atividades.

Eu gostaria que este projeto continuasse na escola, porque foi muito legal. A gente não sabia muito sobre sexualidade. (aluno 12).

A gente não conversa sobre estas coisas dentro de casa, pois dá vergonha. O projeto foi bom porque eu tirei muitas dúvidas (aluno 39).

Eu gostei do jeito como foi feito o projeto, porque a gente participou mais, teve informações e porque é muito melhor aprender desse jeito (aluno 47).

Trabalhar este tema com estudantes do ensino médio, é algo desafiador e ao mesmo tempo necessário, tendo em vista que levar esse assunto a este público além de



contribuir com esta fase do desenvolvimento humano torna-se um estimulador da construção do pensamento crítico reflexivo sobre o que é gênero e sexualidade, DSTs e gravidez na adolescência, conduzindo-os a repensar sobre o respeito ao ser humano e suas inúmeras identidades, respeito ao corpo, saúde, e perspectivas de futuro.

A realização deste projeto trouxe diversos benefícios de conhecimento aos participantes, uma vez que a temática proposta e trabalhada foi algo inovador, onde gerou inúmeras discussões, sendo uma forma de esclarecimento, mudanças de pensamento e atitudes.

Eu e minhas amigas gostamos muito do projeto, porque foi a primeira vez que aconteceu na escola e a gente aprendeu muito. (aluno 21).

Compreende-se que este conteúdo é pouco ou às vezes não é abordado em sala de aula pelos professores, por não fazer parte do planejamento pedagógico escolar onde foi desenvolvido o estudo. Todavia os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) inserem a sexualidade como um tema transversal, na qual atribui ao professor, independente de sua formação, o dever de desenvolver este tema em sala de aula, voltado para um sentido social. Almeida (2003) ressalta que a escola e o Estado devem caminhar juntos em busca de uma educação que contemple essa temática na sua transversalidade.

Contudo, isso pressupõe que o corpo docente esteja apto para implementar o processo educativo na construção da cidadania. Isto indica que os mediadores da ação pedagógica, de modo especial, os professores necessitam de embasamento teórico e didático correlacionados com as demandas sociais dos estudantes. No Brasil, foi constatada a necessidade de discutir as diferentes vertentes da sexualidade no ambiente escolar, pois a partir destes conhecimentos que valores e conceitos auxiliam na construção da autonomia, aprendizado, cooperação e da participação social. Estes pressupostos baseiam-se no ponto de vista de que a escola não muda a sociedade, mas pode transcender o espaço de reprodução para o espaço de transformação, uma vez que as práticas pedagógicas possuem cunho social e político (BRASIL, 2000).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados apresentados pelo projeto, percebe-se a grande importância em trabalhar as questões sobre o gênero e sexualidade, uma vez que este assunto não está inserido dentro do plano pedagógico da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, sendo que apenas é trabalhado na mesma o assunto sobre DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e métodos contraceptivos.

Em relação às dinâmicas elaboradas e desenvolvidas em cada oficina, foi fundamental para o entrosamento, dinamicidade, leveza, diálogo entre os mesmos, além de deixar os estudantes mais a vontade para participar de cada atividade. É fundamental esclarecer que o uso do dinamismo favorece estes a melhor se expressarem, formar novas ideias, além de colaborar com o aprendizado.

Sugere-se a continuidade e extensão do projeto aos demais discentes, como também que este alcance os educadores e toda a comunidade escolar, de forma a contribuir para o bem de uma sociedade esclarecida e livre de preconceitos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, J.M.R.; **Adolescência e maternidade**. 2ª Ed. Lisboa (PT): Fundação CalousteGulbenkian; 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Disponível em:<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf> acesso em 01/06/16.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000



BRÊTAS, J.R.S.; OHARA, C.V.S.; Interesse de escolares e adolescentes sobre corpo e sexualidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2002. Disponível em:<<http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/1528>>acesso em 25/07/16.

FREITAS, K.R de.; ZARTH, S.M.; Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. **Texto & contexto enfermagem**. Florianópolis. Vol. 19, n. 2, abr./jun. 2010, p. 351-357, 2010. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72168>>acesso em 25/07/16.

GIL, A.C.; **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.S.; Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>acesso em 01/06/16.

MOIZÉS, J.S.; BUENO, S.M.V.;. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40528/0>>acesso em 01/06/16.

MOREIRA, T.M.M. et al.; Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 2, p. 312-20, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n2/v42n2a14.pdf> acesso em 01/06/16.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Orientação Sexual. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> acesso em 01/06/16.

PARASURAMAN, A.; GREWAL, D.; KRISHNAN, R.; Marketing research. Cengage Learning, 2006.

RIBEIRO, M.; Educação sexual. Além da informação. São Paulo: EPU, p. 62, 1990. Disponível em:<http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Sexual_Marcos%20Ribeiro.pdf> acesso em 01/06/16.

SERAPIONI, M.; Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089>>acesso em: 21/07/16.



FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E FILOSOFIA DA PRÁXIS: CONSIDERAÇÕES DE PESQUISA E EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Patrícia Aurora Corrêa Mazoti

Licenciada em Filosofia e Bacharelada em Filosofia na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília e docente de Filosofia na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

E-mail: correap07@gmail.com

Vandei Pinto da Silva

Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

E-mail: vandeips@uol.com.br

Resumo

O tema deste trabalho emerge da busca por compreender por meio da experiência de estágio e de pesquisa a conjuntura contemporânea da educação brasileira à luz da filosofia da práxis. O objetivo é contribuir para a valorização da escola no processo de formação *omnilateral* do estudante, enfatizando o papel da filosofia. Além dos estudos gramscianos realizamos entrevistas com estudantes. Aplicamos o questionário para 22 estudantes do ensino médio que cursam a série do 2º ano do ensino médio de uma Escola Estadual de São Paulo, da cidade de Marília. As questões foram desenvolvidas na iniciação científica e se baseiam no projeto “Senso comum e filosofia no ensino médio: perspectivas da filosofia da práxis” que possui como motivação o problema da especificidade da filosofia no processo de formação do estudante do ensino básico. Pressupomos que a perspectiva da formação *omnilateral* que propõe a integração da formação intelectual, corporal e tecnológica coloca-se como uma diretriz para o enfrentamento de visões unilaterais. A hipótese é a de que as propostas escolares, se adequadamente relacionadas com o contexto histórico-social vivido, podem tornar-se significativas a professores e estudantes e contribuir a que se reconheçam como sujeitos da sua história formativa.

Palavras Chave: Senso comum e filosofia da práxis. Formação *omnilateral*. Experiência



Considerações Iniciais

O contato permanente com a escola, e as contradições que a permeiam, possibilita que a Universidade venha a ser espaço de reflexão teórica e de propostas que, nascidas da prática, a torna um instrumento de emancipação humana e social. A hipótese levantada é constituída pela seguinte proposta: ao realizar um vínculo entre a escola e as experiências particulares dos estudantes produziremos um diálogo entre o conhecimento escolar e a vida das/os alunas/os.

Tomamos partido da ideia de que o ensino possui como intuito a formação de seres que refletem não apenas sobre questões que já foram postas por inúmeros pensadores, mas que devam ser levados para uma reflexão sobre si, sobre suas experiências, sua família, sua conduta. Uma formação crítica que forneça várias possibilidades teóricas e instrumentos para que eles criem suas teorias, sejam de caráter científico ou subjetivo.

Atualmente, no Brasil, no contexto da crise política e econômica, o ensino, aprendizagem e a educação têm ganhado cada vez mais força e conformado debates calorosos sobre o tema. Isso não quer dizer, porém, que a ideia de Estado Regulador no Brasil só tenha chegado agora. Na verdade, dada as especificidades brasileiras, a concepção de Estado Desenvolvimentista – comum à países periféricos em função de sua “modernização” tardia - persistiu e ainda angaria vários defensores. Em seu trabalho, Cunha (2007) evidencia a crescente privatização do ensino brasileiro verificado desde a Ditadura Militar brasileira, processo esse que fora intensificado substancialmente a partir do governo FHC.

A abertura do ensino – fundamental, médio e superior - à iniciativa privada, segundo o autor, tem se dado de inúmeras formas, seja através do apoio governamental para os empresários do ensino – por meio de “imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, mediante bolsas de estudo distribuídas pelo poder público” – “e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas” (p. 812).

Esse processo fica claro quando adentramos na discussão da chamada “reorganização escolar” proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.



Os dados apresentados como justificativa para a implementação de mudanças apontam para uma diminuição crescente do número de alunos da rede pública, o que, para os defensores dessa proposta, significa um percentual de escolas e salas de aula “ociosas” (em um contexto em que cada vez mais professores se queixam de salas superlotadas, falta de laboratórios, salas de leitura, necessidade de ampliação de bibliotecas - uma contradição notável dos discursos). O problema, na verdade, não estão nos dados, que acreditamos serem reais, mas sim na falta de problematização e discussão na amostragem dos mesmos, pois em nenhum momento se é mencionado o fomento público às instituições de ensino privadas, fato esse que corrobora diretamente na diminuição da demanda do alunado para as escolas públicas.

Outra questão sobre esse tema inclina-se na justificativa pedagógica de que a separação dos ciclos – Fundamental II e Ensino Médio – produz uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos. É fato que existem estudos importantes que sustentam essa perspectiva, mas se pensarmos no processo que ocorreu nos anos de 1990 – a separação do Fundamental I – podemos perceber que a argumentação é falaciosa, já que, a longo prazo, o que se pretende é municipalizar todo o Ensino Fundamental, ônus esses que, provavelmente, as receitas das prefeituras municipais não terão como arcar, desencadeando, por sua vez, a abertura do ensino à outras iniciativas, não-governamentais e privadas. Esse processo já está bem adiantado no Estado de Goiás, no qual os constantes debates sobre o ensino público estadual tem se inclinado à delegação da gestão do mesmo as chamadas Organizações Sociais (OS). Em outras palavras, o que estamos vivenciando é a “terceirização” das responsabilidades sociais do Estado para outras entidades (semelhante ao que aconteceu com vários segmentos profissionais).

Por fim, a crescente tecnicização do ensino que temos verificado no âmbito das políticas públicas estaduais (FATEC e Centro Paula Souza, por exemplo) e também federal (a expansão deliberada dos Institutos Federais) colaboram por sustentar o modelo de sociedade que os poderes públicos pretendem alcançar: uma “pátria” trabalhadora, que não pensa, tampouco reflete sobre si mesma. A suposição é a de que a livre concorrência está a exigir apenas técnicos. A ênfase dos cursos é na formação técnica abreviada por meio de currículos enxutos e sem preocupações com o sentido do



trabalho e o seu papel na produção da riqueza material e não material. A formação *omnilateral* do jovens que supõe as dimensões humanas no campos da estética, da ética e da política são preteridas. Em pouco tempo e com baixo custo para as instituições que os mantêm, tais cursos, se comparados aos cursos de graduação, formam técnicos em nível superior em larga escala. Assim, são melhoradas as estatísticas brasileiras de oferta em ensino superior e colocados no mercado trabalhadores “capacitados” serem inclusive empreendedores. Em verdade, são formados para se adaptarem aos projetos empresariais já constituídos. Os genuínos empreendedores são os detentores de capital. A emancipação dos indivíduos pelo saber, a formação do cidadão crítico e a contribuição do ensino para a prática da cidadania não parecem ter mais sentido no sistema educacional brasileiro, ainda mais se pensarmos as discussões estapafúrdias de projetos de leis que veem gênero como ideologia ou querem penalizar educadores se os mesmos tratarem de temáticas consideradas impróprias por essa onda neoconservadora. Dessa forma, a educação pública brasileira corre perigo e sua defesa deve ser feita a partir de reflexões que evidenciem a lógica e ética mercadológica por trás das ações políticas em voga.

Filosofia da Práxis no Ensino Médio

Os estudos teóricos acerca da filosofia da práxis, na primeira etapa da pesquisa, estiveram referenciados em Antônio Gramsci, especialmente suas reflexões sobre o ensino de filosofia. Para o filósofo, no ensino de filosofia dirigido à formação de indivíduos críticos e sujeitos de sua história, deve-se partir antes de tudo do que o estudante já sabe, de suas experiências comuns, após demonstrar que ele é um filósofo, no sentido de que tem capacidade de pensar, que todo homem pensa e tem uma concepção de mundo. Em seguida devem ser consideradas e criticadas suas experiências religiosas e, somente numa terceira etapa, feitos os estudos dos filósofos tradicionais.

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica



e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e — só em uma terceira etapa — dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais. (GRAMSCI, 1966,148)

Gramsci oferece uma abordagem que traz importantes observações acerca da problematização da visão do senso comum de que o filosofar é apenas realizável por filósofos especialistas e cientistas. A filosofia gramsciana afirma o contrário que “todos os homens são filósofos” e ressalta a necessidade da disseminação de tal abordagem, por conseguinte, a filosofia encontra-se na linguagem, senso comum, bom senso e na religião e, portanto, torna possível o trabalho reflexivo com os estudantes e, conseqüentemente, a quebra do preconceito de que a filosofia não serviria para nada, pois todos utilizam a reflexão por serem humano e através desta perspectiva a filosofia torna-se parte integrante da vida de qualquer estudante. Nas palavras de Gramsci:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é, a filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdos; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore” (GRAMSCI, 2004: 93).

O Filósofo ressalta a necessidade de analisar o senso comum, pois este não deve ser rejeitado, mas desenvolvido e transformado na busca de coerência, este núcleo coerente do senso comum é intitulado, por Gramsci, de “bom senso”. Assim sendo,



deve-se lidar filosoficamente com o senso comum para criar uma consciência filosófica no aluno e, deste modo, elevar as pessoas do senso comum ao bom senso e conseqüente ao exercício da reflexão crítica. Gramsci assinala que sem essa visão crítica da nossa sociedade e de nossos conceitos apenas difundimos preconceitos originados em todas as fases da história e através do ato de criticar as nossas concepções e filosofias estaríamos elevando o pensamento a um patamar mais evoluído. (Gramsci, 2004, p. 94)

No âmbito do ensino da filosofia, o intuito é a emancipação reflexiva do sujeito que proporcionará um aparato intelectual para os estudantes e, assim, os formem nos aspectos do conhecimento intelectual, estético e ético. O investimento na articulação da atividade filosófica pelos estudantes através do incentivo à análise de seus sentidos comuns que devem ser relacionados com as considerações proporcionadas pela filosofia e, por conseguinte, o encadeamento do exercício de fundação de argumentos que, por vezes, eram inconsistentes e contraditórios. Alcançado este objetivo, podemos educar estudantes que se reconheçam como sujeitos de suas histórias formativas. Buscamos a realização de uma educação *omnilateral* que forneça o pleno desenvolvimento ao ser humano, procurando formá-lo em toda a sua amplitude.

A disciplina de filosofia, portanto, deve ser trabalhada de forma crítica. Para isso, ela deve ser abordada a partir dos problemas filosóficos. Nesse contexto, as teorias filosóficas funcionam como possíveis respostas e, desse modo, se tornam passíveis de avaliação e de serem examinadas analiticamente o que estimula o pensamento crítico e a autonomia do estudante. Se a teoria não for avaliada e examinada, então, o estudante não estará adquirindo os benefícios que a filosofia é capaz de fornecer. Isso porque o estudante estará meramente decorando o funcionamento interno de certo sistema filosófico e, então, não estará desenvolvendo as habilidades de avaliação e exame analítico e, tampouco, estará desenvolvendo sua criticidade e autonomia.

As/os alunas/os estão acostumados a lidar com estudos sobre fatos concretos. Também, há certo problema com relação ao aspecto conceitual da atividade filosófica, em contraposição às ciências empíricas. É importante considerar, além disso, que o aluno pode simplesmente não gostar do assunto. Tal circunstância é uma possível explicação do desinteresse dos estudantes com relação à disciplina ou, além disso, pode explicar a frustração daqueles que possuem outras expectativas com relação à filosofia.



Em resumo, a filosofia deve ser *ensinada* através de uma maneira particular de abordagem dos problemas filosóficos. Nessa situação, as teorias são avaliadas e confrontadas frente aos problemas filosóficos o que exige competências analíticas, interpretativas e avaliativas do estudante e, por conseguinte, sua criticidade e autonomia são desenvolvidas de uma maneira peculiar proporcionada pela filosofia.

A questão que se coloca agora é: poderemos aplicar essa proposta em sala de aula? Bom, deve-se trabalhar com os problemas filosóficos *explicando-os* e confrontando as teorias que visam respondê-los. Certo, porém como *explicar* e apresentar esses elementos de uma maneira suficientemente para que desperte o interesse dos alunos?

Reforçamos a necessidade da filosofia se fazer presente em ações, e não apenas ficar no universo intelectual, contudo essa afirmação não pode ser analisada como uma desqualificação da filosofia ou dos escritos filosóficos, mas como uma tentativa de transcender a tradição metafísica e, os problemas colocados por esta, para darmos um passo adiante: refletirmos criticamente sobre a nossa sociedade e, assim, partirmos das questões teóricas para uma junção com a reflexão de problemas que afligem os nossos estudantes. Segundo Gramsci:

A tese XI – “os filósofos apenas interpretaram o mundo de várias maneiras, trata-se agora de transformá-lo” - não pode ser interpretada como um gesto de repúdio a qualquer espécie de filosofia, mas apenas de fastio para com os filósofos e seu psitacismo, bem como de enérgica afirmação de uma unidade entre teoria e prática (GRAMSCI, 2004, C10, §31, p. 340).

O papel formativo da escola deve ser destacado na discussão acerca de saberes que são considerados subalternos, ou seja, aqueles que estão à margem da elucubração do conhecimento europeizado que recebemos como herança. Cabe à escola atuar na educação e, ao mesmo tempo, problematizá-la com o intuito de se fazer ligada a sociedade contemporânea.



Plano didático

Refletindo sobre - a partir do panorama contemporâneo da educação brasileira - a nossa experiência no estágio, consideramos importante realizar entrevistas que foram elaboradas para a nossa pesquisa PIBIC. Aplicadas o questionário para 22 alunas/os do ensino médio que cursam a série do 2º ano do ensino médio da escola Escola Estadual Jardim Alcir Raineri. O questionário pré-elaborado foi constituído de nove questões de múltipla escolha que procurou efetuar uma aproximação com o universo dos jovens e refletir sobre suas concepções de mundo. Delineamos algumas considerações buscando a colocação da educação que produziria cidadãos críticos e com a visão de que o filosofar é algo relacionado à práxis na busca de trabalhar o pré-conceito referente à filosofia que a coloca como um conhecimento abstrato e realizável por poucos.

O planos didático abordará a questão que mais recebeu escolhas pelas/os alunas/os quando responderam a última questão do questionário, a saber: “Sobre quais problemas do seu cotidiano você gostaria de discutir filosoficamente?”. A proposta de plano de ensino, apresentada neste trabalho, abordará a resposta escolhida pela maioria que foi “Pensamento, ação e o futuro”, seguidos pelos temas “ética, verdade, certo e errado”, “religião, Deus e mitos” e “Trabalho e lazer”.

Proposta didática “Pensamento, ação e o futuro”:

- Fragmentos de textos filosóficos:

Aristóteles considera que é livre aquele que tem em si mesmo o princípio para agir ou não agir, isto é, aquele que é causa interna de sua ação ou da decisão de não agir. Conforme o filósofo:

Que espécie de ações se devem, pois, chamar forçadas? Respondemos que, sem ressalvas de qualquer espécie, as ações são forçadas quando a causa se encontra nas circunstâncias exteriores e o agente em nada contribui. Quanto às coisas que em si mesmas são involuntárias, mas, no momento atual e devido às vantagens que trazem consigo, merecem preferência, e cujo princípio motor se encontra no agente, essas são, como dissemos, involuntárias em si mesmas, porém, no momento atual e em troca dessas vantagens, voluntárias. E têm mais semelhança com as voluntárias, pois que as ações sucedem nos casos



particulares e, nestes, são praticadas voluntariamente. Que espécies de coisas devem ser preferidas, e em troca de quê? Não é fácil determiná-lo, pois existem muitas diferenças entre um caso particular e outro. (ARISTÓTELES, 1991:47)

Para Sartre a liberdade é a escolha incondicional que o próprio homem faz de seu ser e de seu mundo. Afirma que estamos condenados à liberdade, pois:

Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...] Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser... (SARTRE, 1998, p. 542/543).

- Fragmentos de Texto literário:

Liberdade
Ai que prazer
Não cumprir um dever.
Ter um livro para ler
E não o fazer!
Ler é maçada,
Estudar é nada.
O sol doira sem literatura.
O rio corre bem ou mal,
Sem edição original.
E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal
Como tem tempo, não tem pressa...
Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.
Quanto melhor é quando há bruma.
Esperar por D. Sebastião,
Quer venha ou não!
Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol que peca
Só quando, em vez de criar, seca.
E mais do que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças,
Nem consta que tivesse biblioteca...
(PESSOA: 1937, n. 526)



- Fragmentos da história cultural:

Um provérbio popular, com base na Revolução Francesa e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão diz: “A minha liberdade termina onde começa a do outro”.

Plano de aula

Conteúdos e Temas:

1. A ação humana - análise e compreensão do agir

1.1. A rede conceitual da ação

1.2. Determinismo e liberdade na ação humana

Propõe-se que a temática seja abordada em três momentos.

1. Análise da especificidade humana do agir:

- distinguindo entre o que fazemos e o que (nos) acontece;
- reconhecendo a presença de razões e fins, intenções e projetos na base das ações.

2. Análise da complexidade do agir:

- reconhecendo o duplo carácter (voluntário e involuntário) dos motivos e dos desejos;
- dando conta da experiência (difícil) da deliberação e da decisão.

3. Reflexão sobre o problema mais abrangente do determinismo e liberdade na ação:

- reconhecendo os condicionantes físico - biológicas e histórico - culturais;
- reconhecendo a ação como um campo de possibilidades - espaço para a liberdade do agente.

Competência(s) especialmente visadas:

- conceptualização
- problematização

Atividades:

Dado o elevado número de conceitos que a abordagem da rubrica implica, parece oportuno introduzir algumas atividades de conceptualização que permitam superar a ambiguidade semântica de alguns conceitos:

- Aproximação linguística aos conceitos de “ação” e de “agente” mediante a análise dos seus vários significados correntes e da determinação dos que e só dos que convém aqui;
- Aproximação predicativa ao conceito de “ato humano” através da explicitação dos atributos que fazem de uma ação um ato verdadeiramente humano.



- Análise de textos com posições diversificadas sobre determinismo e liberdade na ação, visando a formulação de problemas.

Competências e Habilidades:

- Expressar por escrito e oralmente questionamentos sobre o processo de conhecimento
- Reflexão crítica
- Problematizar valores
- Elaborar textos – síntese
- Relacionar informações representadas de diferentes formas

Metodologia:

- 1 Aula expositiva e dialogada;
- 2 Leitura e análise de textos escritos, fotos, gráficos e tabelas;
- 3 Pesquisa de campo;
- 4 Elaboração de relatórios;
- 5 Trabalho em grupo e individual.

Estratégias e materiais a serem utilizados:

- 1 Caderno do aluno;
- 2 Livros didáticos;
- 3 Artigos de jornais e revistas;
- 4 Filmes;
- 5 Pesquisa na internet.

Avaliação:

Procederemos inicialmente a uma avaliação diagnóstica, e no decorrer dos bimestres a uma avaliação somativa e formativa. Ainda assim, a avaliação tem como princípio o aprimoramento da qualidade do ensino, sendo vista como elemento integrador e subsidiada por procedimentos de observação e registros contínuos.



Recuperação:

Será contínua e paralela e levará em conta o rendimento do aluno, retomando o conteúdo ministrado nas aulas ao longo do ano para que o aluno desenvolva a aprendizagem.

Conclusões sobre o Ensino de Filosofia

Partimos da proposta da busca de uma construção de novas formas de ensinar a filosofia, na qual, o filosofar é algo relacionado às mudanças subjetivas e deve ser ligado à realidade enfrentada pelos alunos diariamente, na busca, também, de trabalhar o pré-conceito referente à filosofia que a coloca como um conhecimento abstrato e realizável por poucos, mas mostrar o diferencial desta matéria para a formação da/o aluna/o que cursa o ensino médio e, além disso, trabalhar a relação entre a/o professor/a e as/os estudantes tornando-a, portanto, recíproca e mediadora do processo de elaboração educativo e da descolonização de olhares.

O contato com o ensino médio - e as contradições que o permeiam - deve possibilitar que as/os professoras/es venham a formar um espaço de reflexão teórica e de elaborações de propostas que, referenciadas nas micro diferenças das/os estudantes, a torne um instrumento que engendra o ser humana e o constitui para atuar reflexivamente nas suas vivências.

Delineamos algumas considerações na busca de elaborar uma experiência de ensino, mas constituindo-se apenas como uma possibilidade que ocorre através da articulação de uma necessidade de refletir sobre perspectivas da contribuição do ensino de filosofia para a formação das/os estudantes. O ato de *ensinar* se coloca como deveras complexo, pois ele é relativo a contextos mutáveis. Exemplo desta afirmação foi encontrada por nós ao realizar a etapa de observação do estágio: às quartas-feiras presenciávamos 6 aulas de filosofia para 3 diferentes salas do primeiro ano do ensino médio. Percebemos que cada sala articulava a mesma situação de aprendizagem conforme o seu interesse e suas realidades.

Diante deste contexto, o mais profícuo que a experiência do estágio pode ofertar para a/o futura/o professor/a de filosofia vai para além de elucubrações teóricas sobre o



ensino e/ou a filosofia da educação, pois compreendemos que a sua contribuição encontra-se na problematização da necessidade de buscar possibilidades – tal inquietação deverá acompanhar a/o docente por toda a sua carreira -, já que a relação com os/as estudantes sobrepõem qualquer articulação teórica de estratégias metodológicas.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; v. 2)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4*, de 13/07/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007 809. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 22 de nov. de 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 1.

_____. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História*: volume único. 1º ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARBEIRO, Heródoto, CANTELE, Bruna Renata, SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. *História*: volume único para o ensino médio. São Paulo: Scipione, 2004. - (coleção de olho no mundo do trabalho).

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. Relação professor-aluno no contexto ensino-aprendizagem e as exigências na atualidade. In: _____. (Org). *Relação professor-aluno: contribuição à prática pedagogia*. Maceió: EDUFAL, 2002. p: 9-23.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MURCHO, D. A Natureza da Filosofia e o seu Ensino. 1ª Ed. Lisboa: Plátano, 2002.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Vida comum e ceticismo*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.



PESSOA, Fernando. Cancioneiro. In: *Seara Nova*, n. 526, de 11-09-1937.

SARTRE, J. P. O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução: Paulo Perdigão. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 782. YAZBEK, A. C. Cadernos de ética e filosofia política

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. 1ª Ed. São Paulo : SE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>> acessado em: 27 de nov. de 2015.

SILVA, Rosa Maria Santos. A importância da afetividade na relação professor aluno. In: KULLOK, Máisa Gomes Brandão (Org). *Relação professor-aluno: contribuição à prática pedagógica*. Maceió: EDUFAL, 2002. p: 51-74.

SILVA, Vandei Pinto da. Educação e escola no marxismo. In. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, SILVA, Vandei Pinto da, MILLER, Stela. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Cultura Acadêmica e Junqueira & Marin, 2009.

_____. Filosofia e ensino médio: mediações. Revista Educação em Revista (UNESP/Marília). Ensino de Filosofia, vol. 12, série 1, jan-jun, 2011, p. 125-138. Disponível em www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista.

SÁSCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão popular, 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia para o Ensino Médio*. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. *Filosofia e Educação: Atitude Filosófica e a Questão da Apropriação do Filosofar*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/vonzuben/fileduc.html>> acessado em: 09 de nov. de 2015.



O ENSINO DE FÍSICA: METODOLOGIAS USADAS EM AULAS E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO IFTM – CAMPUS ITUIUTABA – MG.

Donizete Lima Franco

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) –

Campus Ituiutaba.

donizetefranco@hotmail.com

Resumo

A educação é um processo cognitivo que acontece nos seres humanos independente da idade e do nível escolar. Ela está presente em todos os ambientes escolares e não escolares com maior ênfase nos locais de escolarização. Nessa perspectiva é que me propus desenvolver uma investigação científica durante as aulas do componente curricular Física nos 2º e 3º anos do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus Ituiutaba*. Nestas aulas ministradas por nós, estamos fazendo um levantamento das metodologias usadas que mais favorecem a aprendizagem desta disciplina. Os objetivos desta pesquisa estão relacionados à identificação da melhor metodologia didática que colabora para a aprendizagem no ensino dos conteúdos de Física, propusemos a discussão deste assunto e com o acompanhamento do resultado destas estratégias de ensino usadas nas aulas através de maneiras diversas como as avaliações e questionários. Considerando que estamos no meio do ano letivo que propusemos trabalhar com esta investigação, temos como primeiras análises que os alunos possuem maior facilidade na compreensão do componente curricular de Física, quando executado de maneira expositiva e que as demais metodologias de ensino também surgem efeito, embora com menor intensidade.

Palavras-chave: Ensino de Física. Ensino Médio. Aprendizagem. Procedimentos Didáticos.

Introdução

A educação é um processo cognitivo que acontece nos seres humanos independente da idade e do nível escolar. Ela está presente em ambientes escolares e não escolares, mas com grande ênfase nos primeiros, onde há um conjunto de regras para ministrar conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem a grade horária da educação básica.

Para Fernández (1998), as reflexões sobre o estado atual do processo ensino aprendizagem nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem.

Aprendizagem é antes de tudo, mudança de comportamento em relação ao que foi apreendido. É um estagio de vida que se modifica por toda a existência do indivíduo,



pois é através dela que o professor, sujeito indispensável deste processo, aparece como o principal mediador do ensino aprendizagem da escola regular.

Se analisarmos a situação atual da prática educativa em nossas escolas identificaremos problemas como: a grande ênfase dada à memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e autocrítica dos conhecimentos que aprende; as ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido e a separação entre educação e instrução.

A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem.

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

Segundo Freire (1996), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Neste sentido entra em cena o estudo da Física como disciplina e o professor que a ministra. Dentre outras disciplinas, esta é a que a maioria dos alunos demonstra certa aversão e dificuldades em compreender como acontecem os vários fenômenos que a disciplina conduz. Por isso, há alunos que a detestam e, na maioria das vezes e em pouco tempo, o contato em sala de aula com esse novo componente curricular torna-se uma vivência pouco prazerosa e, muitas vezes, chega a constituir-se numa experiência frustrante que o estudante carrega consigo por toda a vida.

Para o estudo da Física é importante e necessário que docente e alunos se interagem em diversas formas e metodologias, contando com o uso de recursos



didáticos variados para que possa colher bons resultados na finalização do processo ensino-aprendizagem.

Os experimentos, com os quais as pessoas interagem, são, em sua maioria, intrigantes e desafiadores, capazes de despertar - em crianças, jovens e adultos a curiosidade e o gosto pela Física, e de motivar professores para o uso de procedimentos mais atrativos de ensino (BONADIMAN; AXT, 2005).

Valorizar a experimentação como elemento capaz de tornar o ensino da Física mais atrativo, de motivar o aluno para o estudo, de contribuir para a sua aprendizagem e de facilitar o estabelecimento de relações com o cotidiano.

De outra forma, pode o professor lançar mão de aulas expositivas, com as quais ele dará contexto às experimentações feitas em laboratórios e que necessitam de cálculos para a compreensão do processo, na perspectiva de oferecer ao educando condições favoráveis e necessárias para o seu crescimento e para um bom desempenho.

O professor participa desta caminhada como agente motivador e articulador das bases de referência a partir das quais o aluno constrói o conhecimento, que denominaremos de conhecimento escolar, propondo um ensino de Física embasado em procedimentos metodológicos capazes de motivar o aluno para o estudo e, ainda, de proporcionar a ele condições favoráveis para o gostar e para o aprender sempre esteve presente, projetando ações e rumos a serem seguidos.

Entende-se que o aluno produz seu próprio conhecimento, o conhecimento escolar, e que ele se efetiva, em nossa proposta, mediante o auxílio de dois saberes de referência, o conhecimento científico e os saberes do aluno, e, ainda, a partir das ideias produzidas no contexto experimental. Assim, em função dessas interações, consideramos o conhecimento escolar como dinâmico e em constante evolução. Essa ideia é também compartilhada por Lopes (1999):

[...] o conhecimento escolar, que envolve a (re)construção do conhecimento científico, não pode perder de vista a (re)construção do conhecimento cotidiano.[...] Por conseguinte, as diferenças entre o conhecimento escolar e os saberes de referência não são necessariamente indesejáveis, danosas à formação científica dos cidadãos. Tais diferenças são capazes de contribuir para a formação de valores e saberes que não poderiam ser formados apenas pelo contato direto com o conhecimento científico (LOPES, 1999, p. 231-232).



Todavia, é importante que o professor, na função de mediador da aprendizagem do aluno, esteja atento para que o conhecimento escolar se aproxime o quanto possível, do conhecimento científico. Esse processo de aproximação entre os dois conhecimentos não é linear e nem se esgota dentro de um período específico, pois sempre haverá possibilidades de serem produzidas novas interações entre as bases de referências, tanto em sala de aula quanto e em outras vivências.

Para tanto iremos investigar qual(is) metodologia(s) de ensino farão os alunos obterem maior aprendizagem nos conteúdos de Física no 2º e 3º anos do ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Ituiutaba – MG. Também iremos constatar quais conteúdos os alunos destas turmas tiveram menos aproveitamento, levando em consideração: aulas em laboratórios, expositiva, com uso do Data Show, trabalhos de grupo, visitas monitoradas e pesquisas.

Sua importância se deve ao fato da disciplina Física estar entre aquelas que os alunos, de maneira geral, apresentam maiores dificuldades de aprendizagem por se tratar de um ramo das ciências exatas. Sua viabilização no que tange à mediação do professor no processo ensino-aprendizagem será essencial para a condução dessa investigação.

Percebemos então, que em relação à educação, o docente tem nas mãos a responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e de ensinar para seus educandos o conhecimento acumulado historicamente, dando-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade.

De posse dos resultados obtidos da pesquisa, podem-se nortear melhor as metodologias didáticas que se aproximaram de maneira mais concreta na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos em questão e, por conseguinte utilizá-las mais vezes na sala de aula. Desta feita, fazendo-se necessário um repensar imediato na forma de ministrar as aulas, pois a qualidade de ensino almejada por todos só é conseguida quando o aluno entende e aproveita os temas mediados.

O ensino de Física é um dos que apresentam maiores dificuldades de compreensão por parte dos alunos, tendo em vista, a grande quantidade de cálculos e fórmulas matemáticas que os mesmos deverão inserir na sua aprendizagem para desta forma conseguir resolver uma grande parte dos exercícios desta disciplina.



Devido a dificuldades de alguns alunos não compreenderem os conteúdos de Física, levando-os a sucessivas notas baixas, perda da autoestima, mudanças de comportamento na sala de aula, reprovações e evasões.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), iniciou-se um ciclo de discussões sobre um novo Ensino Médio, sinalizando a necessidade de reformas educacionais, onde este novo Ensino Médio deveria ser etapa conclusiva da educação básica.

Ao discutir sobre a disciplina de Física na escola, e neste caso no Ensino Médio, logo nos remetemos à utilização de fórmulas abstratas, cálculos, aos grandes gênios da Ciência e experiências mirabolantes. Porém, os fenômenos da natureza que nos cercam não são lembrados, e isso ocorre pela maneira como esta Ciência é vista e ensinada. Para Alves e Henrique (2009), a maioria das críticas que o ensino de Física tem recebido, é pelo modo expositivo tradicional com que é ministrada, restringindo-se abusivamente ao formalismo matemático e a memorização de fórmulas, tornando o processo de ensino e aprendizagem puramente mecânico e dogmático.

Estudos teóricos apontam que existem diferentes motivos que podem causar este pré-conceito com a disciplina de Física, e um deles é devido à trajetória dos alunos nas aulas de Ciências desde o Ensino Fundamental. Para Ostermann, Moreira e Silveira (1992) é neste momento que os alunos têm contato, pela primeira vez, com certos conceitos físicos; ou seja, muito da aprendizagem subsequente em Física depende desse contato inicial. Nos anos iniciais das aulas de Ciências, a maioria dos alunos tem sentimentos de entusiasmo e alegria ao desvendar um mundo novo. Nos anos seguintes o deslumbramento com o desconhecido, o sentimento de descoberta da resposta que intrigava a mente desaparece, dando lugar à obrigação de estudar para passar de ano (PIETROCOLA, 2009).

Assim sendo nossos objetivos frente a nossa investigação são:

- Identificar e discutir a melhor metodologia didática que colabora para a aprendizagem no ensino dos conteúdos de Física;
- Acompanhar e discutir o resultado destas estratégias de ensino usadas nas aulas de Física;
- Conhecer e descrever o impacto das metodologias usadas nas aulas de Física;



- Investigar o porquê de tal(is) estratégias de ensino ser(em) mais eficientes no ensino regular de Física.

Metodologia

Para tanto iremos investigar qual(is) metodologia(s) de ensino farão os alunos obterem maior aprendizagem nos conteúdos de Física no 1º e 2º anos do ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba – MG. Também iremos constatar quais conteúdos os alunos destas turmas tiveram menos aproveitamento, levando em consideração: aulas em laboratórios, expositiva, com uso do Data Show, trabalhos de grupo, visitas monitoradas e pesquisas.

Sua importância se deve ao fato da disciplina Física estar entre aquelas que os alunos, de maneira geral, apresentam maiores dificuldades de aprendizagem por se tratar de um ramo das ciências exatas. Sua viabilização no que tange à mediação do professor no processo ensino-aprendizagem será essencial para a condução dessa investigação.

A pesquisa proposta representa uma investigação centrada nas metodologias didáticas usadas pelo professor pesquisador nas aulas da disciplina de Física. Propõe-se trabalhar com turmas de 2º e 3º anos do ensino médio do IFTM - *Campus Ituiutaba - MG* no decorrer do ano de 2016, sendo que serão usadas as metodologias possíveis para o ensino de Física. Os alunos em questão participarão da pesquisa demonstrando a compreensão dos conteúdos e consequentemente a aprendizagem.

As metodologias de ensino têm sido influenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem estratégias didáticas baseadas principalmente nas concepções dos alunos, na experimentação na contextualização do conhecimento físico.

As aulas ministradas pelo docente pesquisador terão metodologias variadas com a intenção de verificar, qual(is) procedimento(s) didático(s) fará(ão) um despertar maior para a aprendizagem dos alunos. Serão elas: aula expositiva, vídeos aula, aulas em laboratórios, visitas monitoradas e trabalhos em grupos.

Durante o ano letivo de 2016 as aulas de Física ministradas em turmas de 2º e 3º anos do ensino médio da referida instituição escolar serão diversificadas com procedimentos didáticos em destaque.



Assim sendo ao final de conteúdo, haverá uma avaliação. Esta servirá para cientificar o grau de aprendizagem dos alunos nas turmas em questão. Os resultados então serão catalogados em tabelas e ao final dos dois (2) anos, será possível verificar o grau de aprendizagem que vai nortear o(s) melhor(es) procedimento(s) didático(s) para o ensino-aprendizagem de Física em turmas citadas do ensino médio, no IFTM – *Campus Ituiutaba* – MG.

Serão utilizados para a coleta de dados, os créditos ou notas dos alunos através das avaliações que serão feitas ao longo dos dois anos letivos. Estas avaliações serão a critério do professor pesquisador, levando em consideração o tipo de aula ministrada e a o tipo de avaliação mais correto neste caso.

Ainda como parte da coleta de dados, ao final de cada ano letivo será feito um questionário para que os alunos possam responder, também avaliando qual procedimento didático foi mais direcionado à sua aprendizagem e como ele interferiu na condução desta aquisição do conhecimento. As dificuldades encontradas pelos alunos em cada uma das metodologias adotadas pelo professor na condução do processo ensino-aprendizagem.

Principais Análises

Para o estudo da Física é importante e necessário que docente e alunos se interagem em diversas formas e metodologias, contando com o uso de recursos didáticos variados para que possa colher bons resultados na finalização do processo ensino-aprendizagem.

Os experimentos, com os quais as pessoas interagem, são, em sua maioria, intrigantes e desafiadores, capazes de despertar - em crianças, jovens e adultos a curiosidade e o gosto pela Física, e de motivar professores para o uso de procedimentos mais atrativos de ensino (BONADIMAN; AXT, 2005).

Ao iniciarem o ensino médio, os alunos se deparam com a Física vista separadamente de outras disciplinas. É a fase em que o discente encontra dificuldade, pois a disciplina física exige diversos conhecimentos adquiridos ao longo de todo ensino fundamental, “a falta de conhecimentos básicos em leitura e interpretação de textos, e dificuldades com a matemática básica, são fatores que prejudicam a



aprendizagem do estudante logo no primeiro contato com a física” (CAVALCANTE, 2010).

Outro obstáculo encontrado no caminho da Física na escola é a pequena carga horária, fazendo com que os conteúdos sejam explorados de forma quase que artificial e sempre voltados para provas de vestibulares, com isso os professores acabam buscando alternativas para ministrar todo o conteúdo.

A disciplina de Física no ensino Médio é uma prática que deveria desenvolver no aluno o senso de curiosidade, pois a disciplina tem como fonte de estudo fenômenos que ocorrem no nosso cotidiano. O ensino da Física desenvolvido nas escolas quase sempre procura primar pela memorização e pelas soluções algébricas de exercícios (BARBOSA e SILVA, 2008).

Nas primeiras da minha investigação, constatamos que os alunos conseguem desenvolver suas aprendizagens nas diferentes metodologias usadas pelo docente, mas as aulas expositivas com resolução de exercícios modelos despertam maior atenção nos alunos, especialmente aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem.

Também pudemos verificar que os alunos com boas aprendizagens neste componente curricular assimilam e compreendem bem os conteúdos, independente da metodologia.

Watanabe (2010) argumenta que uma ciência, como a Física, que demanda do aluno certo entendimento de abstração, que usa argumentação microscópica para justificar fenômenos maiores, de ordem macroscópica, torna-se uma disciplina de alto grau de exigência cognitiva, denominada pelos alunos como difícil.

Segundo Diogo e Gobara (2007), a origem do ensino da disciplina de Física ser expositivo, geral, superficial e baseado na memorização, com número insuficiente de aulas e excessiva dependência dos manuais didáticos vêm desde o começo de seu ensino nas escolas brasileiras e o livro didático é um instrumento importante da sala de aula embora seja usado como principal fonte de conhecimento do professor, e por consequência, de seu aluno, restringindo sua formação (PIMENTEL, 1998).

As metodologias de ensino têm sido influenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem estratégias didáticas baseadas principalmente nas concepções dos alunos, na experimentação na contextualização do conhecimento físico.



As aulas ministradas pelo docente pesquisador terão metodologias variadas com a intenção de verificar, qual(is) procedimento(s) didático(s) fará(ão) um despertar maior para a aprendizagem dos alunos. Serão elas: aula expositiva, vídeos aula, aulas em laboratórios, visitas monitoradas e trabalhos em grupos.

A aula expositiva tão usada neste processo visa determinar a realização de situações problemas a partir da teoria estudada. As atividades práticas oferecidas pelo professor na condução da aprendizagem são o ponto de partida para fortalecer este aprendizado. Esse processo de ensino-aprendizagem, segundo Saviani (1997) é uma característica particular do ser humano e pode ser compreendido como um processo transformador do pensamento, das atitudes e do comportamento dos alunos, quando visto em face de suas atitudes e comportamento cotidianos (GÓMEZ, 2000).

Os vídeos didáticos ou vídeo-aulas se caracterizam como um recurso que pode ajudar o professor de Física a proporcionar aos seus alunos uma melhor compreensão do conteúdo em questão (PEREIRA, 2008). Além disso, o vídeo é um recurso que impressiona todos os sentidos humanos (MORAN, 2005) podendo facilitar o processo de ensino. Assim sendo, mídia visual é um recurso que pode auxiliar na tentativa de dinamizar as aulas de Física.

Aulas em laboratórios são muito agradáveis e este é o momento bastante esperado pelos alunos porque participam da conceituação de determinadas fórmulas, instrumento muito usado no processo ensino-aprendizagem de Física. Rosa *et al* (2007, p. 266) diz em que "O desenvolvimento de atividades experimentais, fortemente associadas ao método experimental, vem tomando a conotação de saber específico, deslocando o referencial de atividades vinculadas aos conteúdos discutidos em sala de aula, para o status de elemento do saber".

Quando se fala em visitas monitoradas, entende-se que com visitas dessa natureza, pode-se contribuir para a construção de uma sociedade alfabetizada em ciência e tecnologia, capaz de refletir criticamente e atuar em situações vinculadas ao desenvolvimento científico-tecnológico. Ao repercutir para o contexto educacional, segundo Santos (2001):

Um objetivo central deste movimento de reforma e o desenvolvimento de uma cidadania responsável, uma cidadania individual e social para



lidar com problemas que tem dimensões científicas e tecnológicas, num contexto que se estende para além do laboratório e das fronteiras das disciplinas. Tornar a ciência revestida de mais significado para o aluno, de forma a prepará-lo melhor para lidar com as realidades da vida atual e para poder planejar o seu próprio futuro, é uma das aspirações básicas (SANTOS, 2001, p. 17).

Os trabalhos em grupos é uma dinâmica que requer do professor habilidade para desenvolver um trabalho em que todos os elementos do grupo sejam ativos e parceiros de sua aprendizagem. Refletir sobre esse tipo de questão torna-se necessário uma vez que a dinâmica da sala de aula passa por mudanças estruturais quando os grupos são inseridos como atividade principal durante as aulas. Nesse sentido, Anzieu e Martin (1971) afirmam que "as ações de um grupo se distinguem das ações individuais, porque se trata de uma pluralidade" (p. 22). Outra percepção é que as relações entre professor, alunos e tarefa são transformadas na medida em que os estudantes saem de uma postura "passiva", apenas respondendo quando solicitados, para uma em que se exige sua participação mais efetiva.

Resultados Esperados

Assim sendo ao final de conteúdo, acontece uma avaliação. Esta servirá para cientificar o grau de aprendizagem dos alunos nas turmas em questão. Os resultados então serão catalogados em tabelas e ao final do ano de 2016, será possível verificar o grau de aprendizagem que vai nortear o(s) melhor(es) procedimento(s) didático(s) para o ensino-aprendizagem de Física em turmas de 2º e 3º anos do ensino médio, no IFTM – *Campus Ituiutaba* – MG em anos futuros.

Estão utilizados para a coleta de dados, os créditos ou notas dos alunos através das avaliações que estão sendo feitas ao longo do ano letivo. Estas avaliações são a critério do docente, levando em consideração o tipo de aula ministrada e a o tipo de avaliação mais correto neste caso.

Ainda como parte da coleta de dados, ao final do ano letivo será feito um questionário para que os alunos possam responder, também avaliando qual procedimento didático foi mais direcionado à sua aprendizagem e como ele interferiu na



condução desta aquisição do conhecimento. As dificuldades encontradas pelos alunos em cada uma das metodologias adotadas pelo professor na condução do processo ensino-aprendizagem.

Espera-se que ao final da pesquisa, os alunos envolvidos neste processo sejam capazes de expressarem suas convicções a respeito da aprendizagem dos conteúdos de Física oriundas das diversas metodologias usadas pelo professor e que este ao conduzir suas aulas, poderá preparar com maior qualidade suas aulas, fazendo assim que todos os alunos possam se beneficiar deste aprendizado, que é um fator de desestímulo para o alunado, pois este componente curricular é melhor apreciado pelos alunos que tem as ciências exatas como preferido.

De posse dos resultados obtidos da pesquisa, podemos nortear melhor as metodologias didáticas que se aproximaram de maneira mais concreta na condução do processo ensino-aprendizagem dos alunos em questão e, por conseguinte utilizá-las mais vezes na sala de aula. Desta feita, fazendo-se necessário um repensar imediato na forma de ministrar as aulas, pois a qualidade de ensino almejada por todos só é conseguida quando o aluno entende e aproveita os temas mediados.

Referências

ALVES, M. S.; HENRIQUE, A. B. **Pensamento Epistemológico no ensino de Física:** Uma investigação Preliminar no Ensino Médio. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, XVIII, Vitória, 2009, **Anais**. Espírito Santo: Sociedade Brasileira de Física, 2009.

ANZIEU, D.; MARTIN, J. Y. **La dinámica de los grupos pequeños**. Buenos Aires: Kapelusz, 1971. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000201&pid=S1516-7313200900010000200001&lng=en. Acesso em 13/10/2014.

BARBOSA, M.A.; SILVA, W.C. Construtivismo investigativo dos professores como auxílicas práticas pedagógicas e no ensino da física. **Scientia Plena**, v.4, n.12, 2008.

BONADIMAN, H.; NONENMACHER, S.E.B. O gostar e o aprender no ensino de física: uma proposta metodológica. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v.24, n.2, p.194-223, 2007.

_____; AXT, R. Difusão e Popularização da Ciência: uma experiência em Física que deu certo. In: BEDIN, A.; LUCAS, D. C. (Orgs.). **Vários olhares e lugares da extensão na Unijuí**. Ijuí: Unijuí, 2005. cap.3. p 17-28.



BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CAVALCANTE, K. **A Importância da Matemática do Ensino Fundamental na Física do Ensino Médio**. Canal do Educador, Estratégia de Ensino, Física. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/a-importancia-matematica-ensino-fundamental-na-fisica-.htm>. Acesso em 14 de jul de 2010.

COUTO, F. P. **Atividades experimentais em aulas de Física: repercussões na motivação dos estudantes, na dialogia e nos processos de modelagem**. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DIOGO, R. C.; GOBARA, S. T. **Sociedade, Educação e Ensino de Física no Brasil: do Brasil colônia ao fim da era Vargas**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, XVII, 2007, Maranhão, **Anais**. São Luís: Sociedade Brasileira de Física, 2007.

FERNÁNDEZ, Fátima Addine. **Didática y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje**. IN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – La Havana – Cuba, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia dos Anjos... [et al.] Ed. Ver. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. O significado pedagógico da contextualização para o ensino de Ciências: análise dos documentos curriculares oficiais e de professores. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VI, 2007, Florianópolis, **Anais**. Santa Catarina: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007.

LABURÚ, C. E. Fundamentos para um experimento cativante. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 23, n. 3, p.382-404, 2006.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.



MELLO, R. M. **Caderno Pedagógico elaborado para o Colégio Estadual Presidente Vargas**. Disponível em <<http://estagiocewk.pbwiki.com/OTP>>. Acesso em 22 nov. 2012.

MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação. Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Secretaria de Educação a Distância, SEED. 2005.

OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A.; SILVEIRA, F. L. A Física na formação de professores para as séries iniciais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 14, n. 2, p. 106-112, 1992.

PEREIRA, M.V. Da construção ao uso sem sala de aula de um vídeo didático de fisicatérmica. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v.21, n.2, 2008.

PEREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. *In*: SACRISTAN, J. G. e PEREZ GOMEZ, A. I. (orgs.). **Ensino para a compreensão**. 4a.ed., Porto Alegre, 2000, p. 67-97.

PIETROCOLA, M. Curiosidade e Imaginação: os caminhos do conhecimento nas ciências, nas artes e no ensino. *In*: CARVALHO, A. M. P. (org). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

PIMENTEL, J. R. Livros didáticos de ciências: a Física e alguns problemas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 15, n. 3, p. 308-318, 1998.

ROSA ET ALL. atividades Experimentais nas Séries Iniciais:Relato de uma Investigação.*In*:**Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, LOCAL, Vol. 2 Nº 2, p263-274, 2007.

SANTOS, M.E. **A Cidadania na Voz dos Manuais Escolares***In*: Livros Horizonte, Lisboa, 2001.

SAVIANI, D.**Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

WATANABE, M. **Desenvolvimento e avaliação de hiperídia sobre o tem radioatividade visando à aprendizagem significativa crítica**. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2010.



O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS ALTERNATIVAS PARA ENSINAR E APRENDER SOBRE FONTES DE ENERGIA

Cristiane Aparecida Silva Moura de Melo
E.E. Profº Inácio Castilho
crisapa3179@gmail.com
Thiago Barbosa Vieira
E.E. Profº Inácio Castilho
tbvieira@gmail.com
Oliria Mendes Gimenes
Doutoranda em Educação-PPGED/FEUSP
E.E. Profº Inácio Castilho
oliriamg@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva apresentar uma proposta de ensino de conteúdos ligados aos recursos energéticos disponíveis no mundo como proposta metodológica desenvolvida com alunos dos 2ºs anos do Ensino Médio da E.E. Professor Inácio Castilho, na cidade de Uberlândia-MG. Caracteriza-se por um relato de experiências de uma prática de ensino, envolvendo conteúdos de Geografia, no sentido de promover aprendizagens significativas que contradizem o modelo tradicional de ensino. Diante do que prevê os documentos legais para o ensino de Geografia no Ensino Médio do Estado de Minas Gerais, propõe-se que o docente utilize práticas que venham a ultrapassar os muros do modelo tradicional de ensino, priorizando metodologias que possibilitem o alunado alcançar uma aprendizagem significativa e duradoura. A prática de ensino desenvolvida e apresentada neste artigo considera que atividades práticas sejam propostas aos alunos para que eles, de forma autônoma e consciente, participem ativamente de seu processo de aprendizagem. Como resultado da prática desenvolvida, considera-se no ensino de Geografia ser necessário o docente relevar os conhecimentos prévios de seus alunos, as suas vivências, o que aprenderam ao longo das suas experiências práticas e teóricas (ensinado na escola), das suas observações e das relações construídas com os amigos e colegas.

Palavras-chave: Geografia. Ensino Médio. Práticas de ensino.

1 Introdução

Atualmente, os estudantes têm acesso à informação a partir de quaisquer meios midiáticos. Esse acesso se faz presente principalmente pela mídia televisiva e pela *Internet*. Isso se torna um desafio para o professor, pois esse, por sua vez, necessita



chamar a atenção do aluno para os conteúdos curriculares necessários à formação dos alunos da educação básica.

Diante disso, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de ensino de conteúdos ligados aos recursos energéticos disponíveis no mundo como proposta pedagógica desenvolvida com alunos dos 2ºs anos do Ensino Médio da E. E. Professor Inácio Castilho, na cidade de Uberlândia-MG.

Atualmente, o ensino da Geografia vem sendo direcionado, geralmente, com características do modelo tradicional. Segundo Oliveira et. al (2009), o modelo tradicional

[...] trata o conhecimento como um conjunto de informações que são transmitidas pelos professores aos estudantes. Nessa abordagem, os aprendizes assumem o papel de ouvintes, cuja função maior é a de memorização. Mesmo considerando uma possível interação existente no silêncio dos estudantes, o professor terá dificuldade, nesse caso, de identificar aprendizagens. O ato de educar é complexo e envolve, por exemplo, o desenvolvimento de formas de pensar, de estruturas mentais e, para isso, não basta que o professor transmita ao estudante um número enorme de informações. (OLIVEIRA et al, 2009 p. 42).

Com base nessas características tem-se um déficit de aprendizagem devido ao processo se realizar de forma engessada, sem a participação dos alunos, sem averiguação do conhecimento prévio que foi formado ao longo do desenvolvimento do aluno, dificultando assim, a formação de um pensamento crítico, bem como da motivação para o aprendizado de diferentes conteúdos.

Este trabalho caracteriza-se por um relato de experiências de uma prática de ensino, envolvendo conteúdos de Geografia, no sentido de promover aprendizagens significativas que contradizem o modelo tradicional de ensino.

A prática de ensino desenvolvida abordou o conteúdo da Geografia do 2º ano tendo como objetivo principal que os alunos compreendessem e analisassem como ocorreu o processo de transformação do espaço agrário, urbano e industrial do mundo, em diferentes recortes temporais, e como consequência disso, serem capazes de apreender as causas que levaram a formação da nova ordem mundial.



2 O ensino de Geografia na educação básica a partir dos documentos legais

Em termos institucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) realça a importância e normatização da educação básica no Brasil. Entretanto, marcas de elitismo e de exclusão social ainda estão presentes, sendo necessário repensar o “modelo” de ensino, em especial no Ensino Médio, que abrange outros elementos no sentido de dar uma cobertura mais ampla, conforme prevê o art. 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Além da LDBEN nº 9.394/96, e após o debate que gerou tal norma, cria-se em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais tiveram seu processo de elaboração iniciado a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiência de outros países.

Quanto às propostas curriculares, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Parâmetro Nacional Mais - PCN+ - voltado para o ensino médio e, especificamente em Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum – CBC. Em geral, todos apresentam eixos temáticos que permitem ao docente a flexibilidade no planejamento de suas aulas. Conforme o CBC (2007 p.1) o ensino da Geografia permite ao estudante: (...) compreender o mundo em que vive e buscar sua transformação, utilizando-se da tecnologia, visando à qualidade de vida ambiental e humana, sendo usuário das linguagens necessárias à interpretação geográfica, com destaque para a visual e, no interior desta, a representação gráfica e cartográfica. Os conhecimentos geográficos o ajudarão a tomar decisões diante de situações concretas, demonstrando sua capacidade



de percepção e de estabelecimento de relações com a vida cotidiana, numa perspectiva interdisciplinar.

No Estado de Minas Gerais, as escolas adotam como matriz curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Conteúdo Básico Comum (CBC – Minas Gerais), cuja proposta curricular foi regulamentada através da resolução 666, de 07 de abril de 2005. O CBC da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, cuja proposta também sugere Conteúdos Complementares, deve ser decidido por cada equipe escolar, na intenção de examinar e compor o plano de ensino para cada disciplina.

O CBC estabelece conteúdos que devem ser desenvolvidos prioritariamente e foram formulados para ocupar metade da carga horária disponível para cada disciplina e o tempo restante deve ser empregado para o ensino dos conteúdos complementares ou/e para o incremento de projetos pedagógicos da escola.

Em pesquisa aos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação (CBC, 2005), é possível perceber que a ausência dos aspectos regionais reflete, em parte, no conteúdo programático de disciplinas como a História e a Geografia. Os objetivos da Geografia no ensino médio perpassam na formação de sujeitos, na compreensão do espaço geográfico e a uma visão crítica de mundo. Porém, uma análise desses documentos oficiais alerta-nos para uma ausência de rigor nos conceitos, nas categorias e princípios de método para o ensino da Geografia. Cabe ao professor buscar alternativas para suprir esse problema conceitual e procurar partilhar, da melhor forma possível, um determinado conceito para seus alunos.

A proposta curricular de Minas Gerais deixa evidente a responsabilidade da Geografia e do professor na formação dos cidadãos participativos nas mudanças do espaço geográfico. De acordo com os PCNs (1999), primeiramente, é preciso entender que o espaço geográfico não é uma entidade abstrata, mas que está estruturado de tal forma que a apreensão de seus mecanismos não é fácil e só se faz mediante uma reflexão a partir dos fatos que nele se manifestam, com uma imensa complexidade de manifestações e de extensões. Assim, compreender o espaço geográfico como aponta o PCN+ (1999), requer do docente e do discente perceber em escala micro e macro a dinâmica dos fenômenos geográficos.



3 O contexto e desenvolvimento da prática de ensino

A proposta foi apresentada aos alunos de forma a trabalharem em grupos de 6 elementos, sendo que cada grupo deveria escolher uma fonte de energia para a realização do trabalho, buscando desenvolver habilidades musicais, plásticas, científicas, dentre outras. As fontes de energia são: Energia eólica; Energia solar; Energia hidrelétrica; Geotérmicas; Energia de biomassa; Energia das marés; Energia nuclear; Petróleo; Gás natural; Termelétricas.

Inicialmente, os discentes tiveram um mês para desenvolver o trabalho, sempre sob a orientação da professora de Geografia. O conteúdo fontes de energia foi abordado por meio de aulas expositivas dialogadas, bem como de práticas; disponibilização de materiais para leitura; busca por informações por meio de pesquisa em ambiente virtual utilizando o laboratório de informática; apresentação de vídeos que abordavam a temática.

De forma a instigar a curiosidade e promover a motivação junto aos alunos, procurou-se trabalhar de forma lúdica durante as aulas. Isto fez com que os participantes fixassem com maior atenção nas atividades propostas. Utilizar o lúdico junto às crianças e jovens se torna um instrumento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que

[...] o lúdico se coloca como recurso nas mais diferentes situações. Consciente da importância das atividades lúdicas no desenvolvimento e na educação efetiva da criança, aprender pode se tornar uma incrível brincadeira. Não se trata de declarar na escola um pouco de jogo, de distração, de alegria; não se trata de prometer que vai aprender brincando. (CARLETO, 2004, p.126).

Para o desenvolvimento das atividades, também foi proposto a realização de uma pesquisa bibliográfica, pois os alunos, como parte da proposta, iriam entregar um texto dissertativo sobre a temática estudada. Para Gil (2010, p. 29), “essa modalidade inclui a pesquisa através de material já publicado como livros, revistas, jornais, teses e anais de eventos científicos” e, para Cervo (1983 p. 55), “a pesquisa bibliográfica é um meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, [...] como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica.”



A fim de transformar o ato de ensinar em instrumento de libertação é preciso, no caso especial da Geografia, ter em mente o objeto de estudo desta disciplina. É primordial que a “compreensão do espaço geográfico não seja algo externo à sociedade” (OLIVEIRA et al, 2006, p. 36), e sim intrínseco a ela.

Diante dessa colocação é possível contribuir com o desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto um ser pensante, capaz de formular as suas opiniões, bem como promover um processo de ensino-aprendizagem carregado de experiências e possível construção de saberes a partir dos que foram adquiridos no decorrer da sua vida. Estes precisam ser considerados pelo professor no ato de ensinar.

Partindo do exposto acima é necessário que o professor de Geografia, durante as suas aulas, leve em consideração o conhecimento dos seus alunos, pois ele vive a geografia de diversas formas no seu cotidiano, seja em suas residências, trajetos de deslocamento, trabalho, na escola e em outros lugares que frequentam. E durante as aulas é o momento deles, enquanto estudantes, sistematizarem o seu conhecimento. É a partir desse momento em que observamos a necessidade da adaptação dos conteúdos à realidade do mundo contemporâneo. Charlot (1986) realiza uma exposição sobre a inadaptação da escola a sociedade moderna.

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos meios de comunicação de massa; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural (CHARLOT, 1986, p.151).



Partindo desse prisma é possível averiguar que em relação aos conteúdos apresentados em sala de aula os alunos ficam com a ideia abstrata do que seria aquele determinado conteúdo, a forma que como ele se concretiza no espaço geográfico. É necessário, então, que o professor se coloque no lugar do aluno para que tenha sucesso no processo ensino-aprendizagem. Concorde-se com Santos (1994) quanto a seguinte colocação:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (SANTOS, 1994, p.121).

Assim é necessário que o professor inove as suas metodologias de ensino saindo da tradicional aula expositiva, com quadro negro e giz, e busque uma forma de ensino na qual ele coloque os alunos como atores capazes de formular ideias através de conceitos e, a partir delas coloque em prática as suas vivências de sala de aula.

A partir disso o ensino passa a ter outra roupagem na qual deixa de ser algo que simplesmente modelagem de pessoas, para atingir um objetivo no qual provoque o aparecimento das diferentes especialidades e talentos do educando. Sobre os objetivos da educação Santos (1998) afirma que

A Educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. (SANTOS, 1998, p. 126).

Partindo do que foi exposto, o ensino de geografia proposta na prática de ensino relatada, com os alunos dos 2ºs anos do Ensino Médio, buscou uma metodologia menos tradicional, na qual despertasse o interesse dos alunos no que tange os conteúdos durante o ano de 2015. Buscaram-se outras formas para as aulas expositas as quais contavam com a participação maciça dos alunos, nas quais eles podiam expor os seus conhecimentos sobre o assunto, juntamente com as suas dúvidas e isso começou a trazer



um resultado positivo e um maior interesse dos alunos, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, os conteúdos se distribuíram em uma ordem cronológica para que o aluno compreendesse que os acontecimentos na atualidade são um reflexo da relação homem-natureza e, também, da apropriação dos recursos naturais pelo homem, a fim de possibilitar o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, estas ações aumentaram, a partir do século XVIII com a Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra e se expandiu para o mundo. Todo esse processo fez com que o ser humano, com o passar do tempo, buscasse por outros recursos.

Para a confecção do trabalho, cujo tema foi de livre escolha de cada grupo, este definiria em qual linguagem seria apresentado. Essa orientação foi necessária para que não houvesse, como produtos finais, trabalhos nos mesmos moldes, ou seja, a intenção não era produzir trabalhos em série.

Desse modo, os alunos conseguiram se instrumentalizar a ponto de realizarem a atividade proposta, sendo de fundamental importância o uso das diferentes habilidades. Essas puderam ser observadas durante todo o desenvolvimento do processo.

Dentre os resultados obtidos foram expostos como produto da atividade: Maquetes; Composição e cantiga de músicas; Experiências; Jogos de perguntas e respostas.

A composição de maquetes retrata, através de estruturas tridimensionais que podem ser tocadas, um fenômeno ou algo que é real em forma de representação simples e de fácil compreensão. Sobre as maquetes, Dias, Caversan; Silva, Silva e Silva (2012) afirmam que dentre as diversas metodologias diferenciadas merece destaque o uso das tecnologias e entre elas as maquetes que são representações de uma ideia, objeto, acontecimento, processo ou sistema criado com um objetivo específico. Permite assim, materializar uma ideia ou um conceito tornando-os assim diretamente assimiláveis.

A prática de ensino proposta aos alunos se mostrou importante porque eles conseguiram explicar e demonstrar muito bem o tema que estavam tratando. Através do modelo tridimensional da maquete eles conseguiram representar e demonstrar muito bem o que havia sido pesquisado.



Outro produto apresentado foi a composição de músicas. A musicalidade faz parte da vida das pessoas desde a sua infância e isso se desenvolve junto com o cognitivo. Os alunos fizeram composições desde a forma da obtenção da energia das diferentes fontes e a sua distribuição. O trabalho realizado por meio da musicalidade permitiu a constatação de que o discente é capaz de ser criativo no seu processo de aprendizagem.

Os alunos que decidiram trabalhar com fontes de energia como a solar, eólica e geotérmica (interior da terra) fizeram alguns experimentos nos quais geravam energia por meio delas. Isso se mostrou importante porque se percebeu um aprendizado significativo com espírito criativo, ficando clara a presença de pesquisa e preparação específica para seu desenvolvimento.

Houve apresentação de trabalhos realizados por meio de desenhos feitos de maneira espontânea que ilustravam a obtenção das diferentes fontes de energia. Os desenhos estiveram presentes para explicar todo o processo, sendo que

Os desenhos espontâneos, em diferentes faixas etárias e níveis socioeconômico-culturais, possibilitam identificar o desenvolvimento gráfico-espacial dos alunos como uma representação do mundo próximo e conhecer não só as suas informações sobre os lugares, mas também do imaginário. [...] é por meio do desenho, em atividade individual ou coletiva, que o não dito se expressa nas formas, nas cores, na organização e na distribuição espacial. (PONTUSCKA, PAGANELLI; CACETE, 2007 p. 239).

Diante disso, é possível averiguar por meio dos desenhos a maneira como o educando compreende o que ele estuda, tanto no momento do desenvolvimento da atividade quanto durante as disciplina de Geografia, pois ele consegue relacionar a teoria com as imagens.

Alguns grupos fizeram seus trabalhos pautados em jogo de perguntas e respostas. A noção de jogo para Huizinga (1996) tem o seguinte significado:

Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um



sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Parecemos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerado um dos elementos espirituais básicos da vida. (HUIZINGA, 1996, p. 24).

A partir disso é possível verificar que os jogos fazem parte da vida de todas as pessoas independente da sua idade, e é um meio de integração e comunicação entre os diferentes grupos. E tem uma significativa importância educativa como expõe Delval (1998),

O jogo possui uma enorme importância educativa [...]. por meio do jogo a criança pode aprender uma grande quantidade de coisas, tanto na escola como fora dela, e o jogo não deve ser tratado como uma atividade supérflua, nem deve ser estabelecida uma oposição [...]. já que o jogo desempenha um papel tão necessário no desenvolvimento, a educação deve aproveitá-lo e tirar o máximo de vantagens do mesmo. A criança deve sentir que através desse jogo poderá aprender uma grande quantidade de coisas. (DELVAL, 1998 p. 94).

A atividade relacionada aos jogos encontra-se diretamente ligada à brincadeira, no entanto, caracterizada por aspectos lúdicos tornou-se um instrumento potencializador do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os grupos que apresentaram a atividade por meio de jogos, repassaram aos colegas, previamente, um manual de instrução com regras de forma a contribuir para o sucesso da apresentação.

3 Considerações finais

A partir do desenvolvimento da prática de ensino proposta aos alunos e aqui exposta, foi possível verificar a existência de anseios e inquietudes nos discentes, os quais devem ser observados pelo professor, aproveitando assim, os momentos para ouvir os alunos, possibilitando uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem, e ainda considerando os conhecimentos e as habilidades do seu público alvo.

Por meio das orientações dos trabalhos observou-se que os alunos quando inseridos de forma ativa passam a ter interesse nos temas e conteúdos os quais eles



passam a participar. Algo importante foi verificar que eles sabem trabalhar em grupo de forma cooperativa e solucionam os problemas que surgem diante das diversas situações colocadas. Isto demonstra que ao findar do Ensino Médio serão capazes de expressarem seus pensamentos e se posicionarem diante de situações, promovendo assim, a autonomia.

De forma a avaliar a prática de ensino desenvolvida, requereu-se dos alunos um *feedback*, ou seja, uma devolutiva à professora no sentido de se colocar os pontos positivos e negativos, visando melhorias futuras. Os alunos sugeriram à professora que os demais docentes da escola deveriam adotar esse tipo de trabalho, o qual proporciona autonomia aos alunos e podem avaliá-los por meio de trabalhos práticos. Os alunos não descartaram os trabalhos teóricos e escritos do processo avaliativo da escola, porém eles acreditam que trabalhos práticos também são importantes para sua formação.

Diante do que foi exposto neste artigo, no ensino de Geografia é necessário o docente considerar os conhecimentos prévios de seus alunos, as suas vivências, o que aprenderam ao longo das suas experiências práticas e teóricas (ensinado na escola), das suas observações e das relações construídas com os amigos e colegas.

No processo de ensino-aprendizagem tanto do ensino de Geografia quanto das demais disciplinas, necessário se faz que o professor utilize diferentes metodologias, ultrapassando os muros do ensino tradicional, pois ele, enquanto ator do ato de ensinar e dirigente de todas as etapas do processo, pode abrir espaço para seus alunos opinarem, fazerem diferentes trabalhos, visto que cada pessoa possui uma habilidade que merece ser desenvolvida e ampliada, a fim de que a aprendizagem seja significativa e duradoura.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Geografia. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.



CARLETO, E. A. Atividades lúdicas: rompendo o cerco da mesmice. In: SILVA, M. S., CUNHA, M. D, da (Org.). **Políticas e práticas docente: alternativas em construção**. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 125 – 150.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

CERVO, A. L. BERVIAN, P.A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

DIAS, A. C. et al. **Percepção sobre a importância de maquetes na Educação Interativa**. Disponível em:
<http://www.fap.com.br/forum_2012/forum/pdf/Humanas/Poster/ResHumP02.pdf>.
Acesso em: 22 jul. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

OLIVEIRA, S. R., et al. Uma reflexão sobre aprendizagem escolar e o uso do conceito de solubilidade/miscibilidade em situações do cotidiano: concepções dos estudantes. **Revista Química Nova Escola**. v. 31, n. 1, fevereiro 2009. Disponível em:
<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_1/05-CCD-0508.pdf>. Acesso em: 15 jul 2016.

PONTUSCKA, N. N., PAGANELLI, T. I., CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. **Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum: Geografia. Educação Básica – Ensino Médio**, 2005.



PRÁTICA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS

Eliane Lopes Rosa de Oliveira

Mestre em Linguística - UFU

E. E. Professor Inácio Castilho

eliane.ufu@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa visa a investigar alguns aspectos que envolvem o ensino de leitura em língua inglesa por meio de textos autênticos, na rede pública, partindo de minha experiência como docente neste contexto. Os instrumentos de pesquisa compreendem filmagens de aulas, notas da professora-pesquisadora, depoimentos dos aprendizes-participantes, questionários e entrevistas. A análise dos dados sugere que a exploração de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa, observados aspectos como a análise de necessidades na escolha do tema e também a negociação de significados no momento da leitura, pode contribuir para um ensino mais significativo e coerente com a realidade dos aprendizes. Assim, considerando que o processo de ensino e aprendizagem constitui-se de elementos outros que não apenas o material didático em si, fatores cruciais são pressupostos, como a formação crítica e reflexiva do professor, suas concepções de leitura, as contribuições dos aprendizes, bem como o teor das atividades propostas.

Palavras-chave: Texto Autêntico. Leitura em Língua Inglesa. Abordagem Instrumental.



Introdução

Este artigo focaliza o ensino de leitura em língua inglesa por meio de textos autênticos e resultou de uma pesquisa realizada com alunos do ensino médio da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, em Uberlândia, Minas Gerais.

As tendências atuais de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas têm apontado uma preocupação crescente com temas como a formação contínua do professor, bem como com o cunho crítico-reflexivo do profissional em adotar, por exemplo, um material didático mais relevante e mais coerente com a realidade dos alunos.

Partindo destas considerações, este estudo pretende contribuir para a reflexão sobre a prática de leitura e compreensão de textos autênticos, à luz de alguns aspectos da abordagem instrumental no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como, apontar as implicações decorrentes desta questão no ensino de línguas em escolas públicas.

Considerando que um dos objetivos do professor de língua estrangeira diz respeito ao desenvolvimento de estratégias e recursos que auxiliem os alunos na compreensão do idioma no sentido de direcioná-los ao uso do conhecimento adquirido em seu cotidiano, fora do âmbito da escola, acredita-se que o uso de material autêntico constitui um fator a ser considerado no desenvolvimento da leitura no campo da aprendizagem de línguas.

Contudo, os materiais didáticos, por vezes, adotados por parte de profissionais da área, geram um tipo de prática que está, em geral, bem distante da realidade encontrada fora da sala de aula. Alguns livros didáticos, contêm, muitas vezes, informações centradas em exercícios de repetição, de vocabulário e gramática, que levam a uma compreensão superficial, não atentando para aspectos relacionados à interpretação, crítica e reflexão, sendo os textos, neles contidos, muitas vezes, não relevantes para o leitor-aprendiz.

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao estabelecerem orientações para o Ensino de Línguas Estrangeiras no nível médio, reafirmam a necessidade de se estudar a língua não dissociada do contexto social vivido. Nesta perspectiva, também a Proposta Curricular de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais sugere atividades de aprendizagem que ganhem autenticidade e passem a refletir “usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia”.



Portanto, são necessários materiais que estimulem os alunos a associarem seus conhecimentos à sua realidade e o uso de materiais autênticos poderia proporcionar esse elo entre o que o aluno aprende e sua vivência, podendo ser considerado assim, um fator motivante e de aprendizagem neste processo.

Sobre isso, Almeida Filho (1993) advoga que uma ênfase maior deveria ser dada à possibilidade de o aluno reconhecer-se nas práticas do que faz sentido para a sua vida e do seu futuro como pessoa, reforçando assim a ideia de que o ensino, para ser relevante, precisa estar relacionado aos reais interesses do aluno.

Vieses teóricos sobre aspectos relacionados à “autenticidade” em Língua Estrangeira

Apresento, a seguir, algumas considerações acerca de autenticidade, por reconhecer que esta questão, na sala de aula de línguas, configura-se como um tema complexo, sobretudo no que diz respeito à própria conceituação do termo “autêntico”.

Conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), o aprendiz pode ser exposto ao uso autêntico da língua, de várias maneiras, a saber: estando frente a frente com um falante nativo, assistindo a programas de televisão e vídeo, lendo textos não adaptados, não progressivos e autênticos, utilizando programas de computador, participando de conferências na língua estrangeira, dentre outras.

Este estudo se detém, porém, mais especificamente, na questão da autenticidade dos textos utilizados em sala de aula. Nesta perspectiva, existem quatro tipos de autenticidade, conforme BREEN (1985, p. 61): “a) autenticidade dos textos, b) autenticidade dos aprendizes na interpretação dos textos, c) autenticidade das tarefas propostas e d) autenticidade da situação social da sala de aula”, embora, a meu ver, os quatro elementos supracitados estejam de certa forma imbricados, visão esta, que será posteriormente expandida.

Passo a detalhar, então, alguns posicionamentos dos autores sobre a conceituação e o uso de material autêntico em aulas de línguas, os quais não são consensuais, tendo em vista as posições específicas de autenticidade adotadas por cada um desses estudiosos.

Para Nunan (1989), o texto autêntico define-se como qualquer material que não está sendo especificamente produzido para fins de ensino da língua. Nesta mesma perspectiva,



Harmer (1983) afirma que textos autênticos são aqueles especificamente designados para falantes nativos, ou seja, são textos reais, designados não para aprendizes de língua, mas para falantes da língua em questão.

Ao ponderar sobre o assunto, Grellet (1981) salienta que autenticidade significa que não há nenhuma mudança no texto original, sendo inclusive a apresentação (títulos e subtítulos, ilustrações) e o leiaute (letra, espaço, marcas tipográficas) mantidos. Na perspectiva da autora, propiciar a leitura de textos autênticos não necessariamente significa expor os alunos a uma tarefa mais difícil, pois o nível de dificuldade dos exercícios de leitura depende mais das atividades propostas do que do texto em si.

Todos os elementos acima elencados contribuem para uma compreensão mais efetiva do texto por parte do leitor. No entanto, a autora afirma que a reimpressão de um texto para um livro didático nunca será completamente autêntica, já que as pistas não linguísticas tendem a ser reduzidas, dificultando a antecipação de significados por parte do leitor. E, finalmente, ela alega que a simplificação de um texto resulta em aumento do nível de dificuldade, uma vez que o sistema de referências, repetição e redundância, bem como os indicadores do discurso tendem a ser removidos ou significativamente alterados.

A esse respeito, os organizadores do QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (2001, p. 228) ressaltam que “a excessiva simplificação sintática de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade, pela eliminação de redundâncias e de indícios do significado”.

Nessa mesma linha de pensamento, Philips e Shettlesworth (1988) pontuam que os textos adaptados não preparam os leitores para lidar com os textos autênticos e afirmam que as “simplificações” dificultam a compreensão do texto. Convém ressaltar que a simplificação sintática ou morfológica representa somente um dos tipos de adaptação de textos, sendo que quaisquer alterações no texto original configuram-se como adaptações.

Outra visão de autenticidade transparece nos postulados de Larsen-Freeman (2000) que explicita a relevância do material autêntico, sugerindo que, com isso, os alunos seriam expostos a uma língua natural em uma variedade de situações, porém, ressalta a necessidade de observação da proficiência dos alunos no momento da escolha do material, sugerindo que



em níveis mais intermediários poderiam ser usados jornais, revistas e outros e, em níveis mais baixos de proficiência, materiais mais acessíveis como menus, grades de horários e outros.

Na perspectiva de Nuttall (1982), exceto em uma pequena minoria de casos, quando alguém lê um texto, não está interessado na pronúncia ou nas estruturas gramaticais usadas, mas na mensagem nele contida; nesta visão, o termo autêntico passa a significar as razões que estão relacionadas não somente com a aprendizagem de língua, mas com os usos que fazemos da leitura em nossas vidas cotidianas, fora da sala de aula.

Numa outra visão, Hutchinson e Waters (1987) e Widdowson (1979) pontuam que a autenticidade não é uma característica do texto em si só, mas envolve também um contexto particular. Em outras palavras, um texto pode ser verdadeiramente autêntico, considerando o contexto para o qual ele foi originalmente escrito. Assim, nessa perspectiva, se o texto é trazido para a sala de aula ocorre uma perda de autenticidade, pois esse contexto é artificial e não autêntico como seria a leitura de um jornal numa banca de revistas, por exemplo. Coadunando com essa visão, SWAN (1985, p. 82) afirma que “certa dose de artificialidade é inseparável do processo de isolamento e focalização de itens linguísticos para estudo”. Para esse autor, a sala de aula apenas representa o contexto real de uso da língua, mas não deixa de ser um ambiente de aprendizagem de língua.

Segundo Widdowson (1994) o que é denominado real English ou authentic English só faz sentido se relacionado a um determinado contexto. O autor explica essa assertiva dando exemplos de um trecho de um filme antigo que talvez não seja compreensível para um público mais jovem, embora proficiente na língua. Nesta perspectiva, o texto pode ser autêntico, mas não para determinado leitor, pois não reflete sua realidade.

Compartilhando a concepção de Widdowson (1994), DAVIES (1984, p. 192) postula que “um texto não é compreendido porque é autêntico, mas é autêntico porque é compreendido”. Para este autor, a autenticidade de um material está relacionada à sua compreensibilidade, ou seja, se o leitor compreende o texto, este adquire certo grau de autenticidade que não corresponderá à realidade de um outro leitor não familiarizado com o assunto.

Também conceituando autenticidade, Morrow (1977) salienta que um falante, dirigindo-se a um determinado público, em um determinado momento e em uma situação



particular, irá usar uma linguagem singular – palavras, estruturas gramaticais, formas de coesão, entoação, entre outras. Em uma outra ocasião, esse mesmo falante em uma situação semelhante, inevitavelmente, irá usar a linguagem de modo diferente. Ou seja, os usos que o falante faz da língua em situações e contextos específicos jamais poderão ser reproduzidos de forma literal. Assim, esse fato relativiza o conceito de autenticidade no ensino de línguas, pois a linguagem que apresentamos como autêntica só assim o é em uma situação muito particular em que foi usada pela primeira vez. Em outras palavras, um texto autêntico é único, escrito para um dado momento, direcionado a um público-alvo e com um objetivo determinado. Essas funções foram conceituadas pelo autor como tópico, função, canal e público respectivamente e, segundo ele, um texto só será autêntico para os alunos se forem considerados estes quatro elementos.

Em uma outra concepção, Rajagopalan (2003) pontua que os esforços empreendidos por vários estudiosos no intuito de melhorar a autenticidade do material didático dizem respeito à tentativa de aquisição de uma competência perfeita que mais se aproxime do falante nativo da língua. Contrariando esta visão, o autor ressalta que o conceito de falante nativo é ideal, pois este falante não tem o domínio “perfeito” do idioma, já que a língua está em constante processo de evolução e sofre influências externas, principalmente no mundo globalizado atual; assim, observo, a associação entre a autenticidade do material didático e a tentativa de aquisição de uma competência perfeita não se sustenta, uma vez que esta questão tem sido repensada, como o autor acima preconiza.

Por sua vez, Breen (1985) também relaciona o uso de material autêntico a outros fatores que se apresentam como elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tais como as contribuições dos aprendizes, as atividades propostas e a situação social real da sala de aula e não somente ao texto em si.

Finalizando esta parte de conceituação de material autêntico, um outro ponto a ser considerado refere-se à questão do texto autêntico e a interdisciplinaridade abordada por Leffa (1992). Em seu trabalho, o autor problematiza o uso de textos autênticos de áreas específicas nas aulas de línguas, pois, segundo ele, o professor não adquire competência em sua formação para explorar textos autênticos de conteúdos que ele não domina. Ou seja, um professor de inglês não estaria preparado para reconhecer os



conceitos e as relações que subjazem um texto direcionado a um especialista em informática, por exemplo. Nesse caso, o professor teria três opções: limitar-se-ia a explorar mecanismos superficiais da organização do texto; não usaria material autêntico e sim didático com vocabulário, sintaxe e organização textual que simulasse o texto original ou se tornaria um expert na área de conteúdo específico, aprendendo, assim, os conceitos importantes da disciplina.

Como se pode perceber, há divergências teóricas que permeiam a noção de autenticidade. O meu objetivo, porém, não foi analisar graus de autenticidade de cada texto utilizado em sala de aula, mas propor um trabalho diferenciado de leitura em que os alunos estivessem inseridos em uma prática que visa ao uso de textos de caráter mais autêntico, de gêneros diversos extraídos, no caso, da Internet. Vale observar que já existe uma tentativa dos autores de livros didáticos de contemplarem textos mais autênticos, embora alguns teóricos acreditem que esta autenticidade é relativizada quando o texto encontra-se inserido no livro didático.

Aspectos metodológicos do estudo

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada e, por questões epistemológicas, enquadra-se no paradigma de pesquisa interpretativista, qualitativa, de cunho etnográfico, pautada também nos procedimentos de autoanálise, pois, como professora-pesquisadora realizo uma investigação de minha própria prática de leitura em sala de aula.

O trabalho proposto teve como cenário uma escola regular da rede pública de ensino médio de Uberlândia, Minas Gerais, onde foram coletados registros em duas salas de aula, uma do primeiro e outra do terceiro ano do ensino médio regular, do período matutino.

Além da professora-pesquisadora, participaram da pesquisa um número total de 75 aprendizes-participantes, sendo 41 do primeiro ano, e 34 do terceiro ano do ensino médio.

Para o registro dos dados foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, os quais foram selecionados considerando o corpus dessa investigação, o tema em foco e as concepções da professora-pesquisadora. São eles: gravações em vídeo das aulas, anotações de



campo da professora-pesquisadora, questionário, depoimentos e entrevistas realizadas com os alunos.

Para a elaboração deste artigo, entretanto, foram utilizados como dados: Notas de Campo da Professora-Pesquisadora, Depoimentos dos Alunos, além de Cenas de duas aulas filmadas, aqui denominadas Aula 01 e Aula 02 respectivamente.

Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa em questão objetivou realizar uma análise voltada para aspectos relacionados à prática de leitura da professora-pesquisadora e às reações manifestadas pela mesma, bem como pelos aprendizes-participantes no desenvolvimento da leitura por meio de textos autênticos em sala de aula.

Os resultados deste estudo evidenciam que a decisão de utilizar textos autênticos em sala de aula demanda que aspectos diversos sejam considerados. Um destes aspectos está relacionado à seleção dos temas dos textos a serem trabalhados de modo a estarem em consonância com os interesses e a faixa etária de aprendizes inseridos em contextos específicos. Como já explicitado, a análise de necessidades em um curso de inglês, por meio da abordagem instrumental, subsidia a escolha de materiais didáticos que se mostrem relevantes, especificamente em salas numerosas e heterogêneas, como as do contexto da pesquisa.

Os excertos a seguir revelam que se o texto autêntico contempla um tema que esteja relacionado ao conhecimento prévio ou à vivência cotidiana dos alunos, há uma interação maior tanto entre os atores em sala de aula quanto entre o leitor e o texto na construção de significados durante a leitura. Estes elementos retomam os posicionamentos de Bloome (1983), para quem a leitura caracteriza-se como um evento social influenciado pelo histórico de eventos de leitura do leitor e pela interação leitor-texto e leitor-leitor, e de Almeida Filho (2005), que recomenda o ensino que envolve atividades relevantes e que se pareçam com a vida.



Excerto 1¹

P/P: Muito bem gente, vocês estão muito informados sobre o assunto. Então como vocês disseram, células-tronco são células que podem fazer o que? Podem se transformar em qualquer tecido aí do corpo humano.

Jul: Pra fins terapêuticos.

P/P: Sim, o que a Jul falou, o principal seria o fim terapêutico, na cura de doenças.

Mar: Professora, e aquele ator lá que morreu porque não tava liberada a utilização de células-tronco?

P/P: Isso, Mar, como é mesmo o nome dele?

Cri: Cristhopher Leeve.

P/P: Christopher Reeve. O Super-Homem.

Ang: Porque tem gente que é contra né?

P/P: Tem gente que é contra?

Noa: E também a religião influencia.

P/P: Influencia? Por que?

Mar: Professora, até mesmo o presidente dos Estados Unidos, parece que ele é contra esse (...) Só que agora ele tá usando isso como... negócio.

ANI: Campanha política.

P/P: Ah, sim. Voltando ao que a Noa colocou, a questão ética é muito importante, né? Tem grupos que são contra e grupos a favor. Mas eu queria saber a opinião de vocês. Qual é a opinião de vocês sobre isso? (Trecho da Aula 02)

1 Convenções utilizadas nas transcrições das aulas: P/P – Professora-Pesquisadora; ANI - Aluno não identificado, V/A – Vários alunos; Jul, Mar, Mai, And, Cri, Noa, Moi, Sam, Dan, Rei, Fab, Est, Ver, Cle, Lil, Dio, Ali, Thi – alunos identificados que tomaram o turno durante a aula, cujos nomes não se encontram revelados na tentativa de preservar-lhes a identidade.



Excerto 2

P/P: Cravings pessoal, realmente, a palavra é uma das palavras que a gente precisa traduzir mesmo. Cravings é um forte desejo.

ANI: Você tem um forte desejo...

P/P: Você tem um forte desejo, uma ânsia de comer chocolate regularmente?

Ali: Ah, eu sinto, eu tô grávida, né?

P/P: Nossa é terrível! Assim, não só quando a gente está grávida, e os homens como ficam nessa história? (risos). (Trecho da Aula 01)

Excerto 3

VA: chocólatra.

P/P: Isso, você é um chocólatra? Você é uma pessoa viciada em chocolates? Holic... viciado. Alcoholic, viciado em álcool. Tem alguém aqui que é chocólatra? (Vários alunos levantam a mão). Ali, mais alguém.

ANI: Ah, dá muita espinha. (Trecho da Aula 01)

Excerto 4

P/P: E agora, sobre os textos, o que você achou dos textos trabalhados em sala de aula?

Rei: Bem, eu gostei mais do texto da Coca-cola.

P/P: Ah, o texto da Coca-cola, lembro, você até fez um depoimento espontâneo no dia da aula sobre o texto, né?

Rei: É.

P/P: Mas, por quê?

Rei: Ah, eu acho que é porque eu gosto muito de marketing, eu quero fazer publicidade.

P/P: É mesmo? (a professora usa uma entonação de surpresa). Legal!

Rei: Agora, eu não gostei muito do texto do olho, íris.

P/P: Iris Scan? O último texto?

Rei: É.



P/P: Por quê?

Rei: Eu achei o texto um pouco chato. Difícil, não entendi bem.

P/P: Ah. E as atividades propostas? (Trecho da Entrevista com 'Rei')

É importante ressaltar que a professora-pesquisadora empenha-se em selecionar textos autênticos que sejam pertinentes ao contexto dos alunos e que se coadunem com seus objetivos de aprendizagem, como ilustram os trechos abaixo:

Excerto 5

Quanto ao tema, escolhi “células-tronco” pois julguei ser um assunto interessante, polêmico e bem atual. (Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora)

Excerto 6

Um outro motivo é que é um tema bem passível de cair em provas do Vestibular, em minha opinião, e os alunos gostam quando trazemos textos assim, já que alguns alunos se mostram muito interessados em ser aprovados nesses exames. (Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora)

Excerto 7

P/P: Isso gente, tem dois anos que esse texto foi escrito. E nós vemos que é um tema atualíssimo, retratado em vários noticiários. Por que então? É um tema polêmico que vem sendo tratado há muito tempo. É algo que foi descoberto agora?

VA: Não.

P/P: Pois é. Eu escolhi esse texto prá vocês perceberem a complexidade do assunto. Eu tinha inclusive um outro texto que seria uma homenagem, no caso, ao ator que morreu né, e estava muito engajado nessa causa, mas escolhi este. Observar a data em que o texto foi escrito é muito importante e pode dizer muita coisa. Todos os detalhes são importantes na hora da leitura (pc). Answer in English. Who is Davies? Who? Quem lembra? Who? (Trecho da Aula 02)



Esta atitude sugere que ela procura planejar suas aulas, buscando direcioná-las a atender uma das metas principais dos alunos, que seria o ingresso em um curso superior. Motivada, então, a contribuir para que esses alunos atinjam suas metas, a professora-pesquisadora propõe a exploração de textos autênticos de gêneros variados e com atividades semelhantes às dos processos seletivos de ingresso ao ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura por meio de textos autênticos, neste contexto, propicia ao aluno o contato com um tipo de material similar ao que lhe será apresentado nos exames citados.

Por outro lado, merece atenção o posicionamento da professora-pesquisadora, comprometendo-se com elementos advindos de uma leitura mais crítica e consciente conforme excertos a seguir:

Excerto 8

P/P: Porque? Já foi discutido aqui hoje. Podem formular sua resposta. Não precisa ser igualzinho está no texto, ok? Gente, as opiniões das pessoas variam em torno desse assunto. Deixa eu perguntar por exemplo, você, Rei, concorda com esse tipo de pesquisa?

Rei: Não.

P/P: E se você tivesse um filho que está à beira da morte e se você tivesse uma oportunidade dessas seu filho sobreviveria?

Rei: Ah, não sei. A gente fala, mas quando é com a gente...

And: Ah, eu acho que cada um teve sua oportunidade. A gente não pode mudar isso.

ANI: Eu já não acho. O embrião ainda não nasceu. Já uma pessoa...

P/P: Viram como as opiniões variam? É muita coisa envolvida, envolve vidas. Eu até vou perguntar aqui, vocês são contra ou a favor do aborto?

VA: contra.

P/P: E se for detectado que a criança está sendo gerada sem cérebro? Já está sendo permitido o aborto nesses casos. Não estou dizendo



que sou a favor ou contra, só estou levantando questionamentos. Como eu disse, cada um tem sua opinião. (Trecho da Aula 02)

Excerto 9

Além disso, é um assunto que pode promover discussão e propiciar ao aluno momentos de reflexão e de exposição de suas opiniões. (Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora)

Excerto 10

Embora as perguntas sejam apenas de compreensão como no modelo de provas do Vestibular, a discussão sobre o texto pretende ser problematizadora. Espero que haja uma interação entre os alunos, já que cada um deve provavelmente saber um pouco sobre o assunto. Na interação, esse conhecimento pode ser ampliado. (Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora)

É importante reiterar que a professora-pesquisadora não concebe a leitura em língua inglesa apenas como um instrumento utilitário ou pragmático, ou seja, que tenha como finalidade única atender as necessidades imediatas do aluno, mas sua prática aponta para uma visão mais ampla de leitura, que extrapola os modelos decodificador e psicolinguístico. Nesse caso, a professora-pesquisadora procura valorizar a contribuição da leitura para a formação de indivíduos mais críticos, conscientes, emancipados e, portanto, não alienados, capazes de intervir na sua realidade, numa visão sócio interacional. Nessa perspectiva, resalto a necessidade apontada por Figueiredo (2000) de investir na formação de futuros professores para que sejam eles mesmos leitores críticos ao desenvolverem a leitura em suas salas de aula.

Um aspecto também relevante nos resultados da investigação realizada refere-se à associação que aluno-leitor estabelece entre o tema do texto autêntico selecionado com outro conteúdo de seu currículo escolar. Nesse caso, o ensino de língua estrangeira baseado em conteúdos estimula o aluno a aprender outras matérias via língua-alvo. A leitura em língua estrangeira, nesse sentido, encontra-se imbuída de um valor educacional intrínseco e contribui para a formação geral do indivíduo como revelam os trechos abaixo:



Excerto 11

P/P: Isso, seria um tipo de documento, nota, projeto de lei. Bom, então, Where can we get more information. More information... mais...

VA: Informação.

P/P: Isso, se você quiser saber mais sobre esse assunto, onde você vai pesquisar?

ANI: No site www.sen.ca.gov

P/P: Ah isso mesmo, quem não achou, tá lá abaixo do texto. Visit www.sen.ca.gov for more information about the bill. Se você realmente quiser saber, visite esse site.

ANI: Nesse endereço?

P/P: Isso, esse endereço. Se você quiser mais informação, você vai nesse site aí. Gente é sério, se esse texto te chamou a atenção... você quer saber mais sobre isso...você tem acesso...visite o site. E principalmente, você quer aprender mais inglês, o site está em inglês. Agora, a questão quatro, responda em português: “Quais são as questões éticas que envolvem esse assunto, de acordo com o texto”? (Professora caminha pela sala) (Trecho da Aula 02)

Excerto 12

1 Legal, pois nós tivemos a oportunidade de saber mais sobre as células-tronco, e debater sobre o assunto.

2 As melhores possíveis pois eu não tinha muito conhecimento sobre o assunto e através dessa aula eu pude entender melhor. (Trecho de Depoimento de Aluno Pós-aula)

Aqui, o texto autêntico apresenta-se com um objetivo outro que simplesmente o desenvolvimento da competência linguística, pois está mais centrado na exploração do conteúdo daquilo que o aluno lê, na compreensão propriamente dita dessa leitura e nas contribuições que tal postura pode trazer ao conhecimento do aprendiz.

O ensino de língua estrangeira baseado em conteúdos remete-nos à questão da interdisciplinaridade, viabilizada pela reação dos próprios alunos ao relacionarem as disciplinas



língua estrangeira e ciências biológicas, convencionalmente separadas na grade curricular da escola pública, conforme o excerto seguinte:

Excerto 13

Os alunos realmente aprovaram o tema, como detectei nos depoimentos e em conversas informais com eles. Certifiquei-me ainda mais disso, pois eles comentaram com a professora de biologia, que já havia feito algumas considerações sobre o assunto em sala de aula. A referida professora veio conversar comigo no final da aula e sugeriu que fizéssemos um trabalho conjunto, detalhando mais o assunto. (Trecho das Notas de Campo da Professora-Pesquisadora)

O tema do texto autêntico “Células-tronco” propiciou que o trabalho exploratório deste texto transcendesse a aula e continuasse pós-aula, promovendo uma integração entre disciplinas. Há que se considerar, neste ponto, a importância da elaboração de projetos interdisciplinares envolvendo a disciplina língua estrangeira dada a sua função interdisciplinar intrínseca.

Como resultados desse processo autoanalítico, a professora-pesquisadora, a partir desta investigação, passou a se preocupar mais em atender aos alunos no sentido de explorar textos autênticos provenientes de outros conteúdos curriculares, por eles mesmos selecionados, bem como em apresentar projetos interdisciplinares que oportunizem uma interação maior entre as disciplinas.

Considerações

A professora-pesquisadora visou, com esta pesquisa, realizada em contexto escolar específico, mais do que referendar o uso de textos autênticos em aulas de leitura em língua inglesa na escola pública, analisar tal uso no ensino de língua estrangeira baseado no planejamento e seleção de material didático direcionado aos interesses e à formação do leitor-aprendiz. Com o objetivo de tornar o ensino cada vez mais coerente e significativo, outros



elementos cruciais neste processo são pressupostos, como a formação crítica e reflexiva do professor e o tratamento dado por ele à leitura, as contribuições dos aprendizes na seleção dos textos a serem explorados e na construção dos significados no momento da leitura, bem como as atividades propostas. Aqui, compartilho a visão de autores que consideram que o processo de ensino e aprendizagem constitui-se de elementos outros que não somente o uso de material didático em si.

Concluindo, espero que este estudo possa vislumbrar a possibilidade de novas investigações que tenham como foco o ensino de leitura em língua inglesa por meio de textos autênticos.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes; Arte Língua, 2005. 111 p.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

BLOOME, David. Reading as a social process. In: _____. **Advances in Reading/Language Research**. v. 2. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1983. p. 165-195.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio - Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. p. 146-153.

BREEN. M. P. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. v. 6, n. 1. p. 60-70. 1985.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições Asa. 2001. 279 p.



DAVIES, Alan. Simple, simplified and simplification: what is authentic? In:

FIGUEIREDO, Célia Assunção. **Leitura Crítica: Mas isso faz parte do ensino da leitura? –** Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. 255 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas. 2000.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills –** a practical guide to reading comprehension exercises. New York: Cambridge University Press, 1981. 252 p.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** London: Longman, 1983. 146 p.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes:** a learning-centred approach. New York: Cambridge University Press, 1987, 183p

LARSEN-FREEMAN, Diane L. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford:Oxford University Press, 2000. 191 p.

LEFFA, Vilson José. Texto autêntico e interdisciplinaridade em língua instrumental: utopia ou realidade? **Letras**, Santa Maria, v. 4, p. 33-40. jul./dez. 1992.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais:** Educação Básica. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. 48 p.

MORROW, Keith. Authentic texts and ESP. In: HOLDEN, Susan. **English for Specific Purposes.** USA: Modern English Teacher Magazine, 1977. p. 13-15.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press. 1989. 224 p.

NUTTALL, Christine. **Teaching reading skills in a foreign language.** Great Britain: British Library Cataloguing in Publication Data, 1982. 235 p.



PHILIPS, M. K.; C. C. Shettlesworth. How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP. In: M. Long and J. Richards, **Methodology in TESOL: A Book of Readings**. Newbury House, 1988. p. 105-111.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.

SWAN, Michael. A critical look at the communicative approach. **ELT Journal**, UK, v. 39, n. 2, p. 77-87. apr. 1985.

WIDDOWSON, Henry G. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, Vilson J. **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1994. p. 381-394.

_____. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979. 273 p.



DISCUTINDO A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

Yara Magalhães dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
yaramag.ufu@gmail.com

Renata Altair Fidelis
Universidade Federal de Uberlândia
renataaltair_fidelis@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho apresenta uma discussão acerca da indisciplina no contexto escolar do ensino médio. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, que investigou o sofrimento psíquico entre os professores do ensino médio em Uberlândia-MG. Nessa ocasião em que foram realizadas entrevistas com professores de diferentes áreas, muitos deles denunciaram a indisciplina dos alunos como uma das causas desse sofrimento psíquico. A partir da fala desses professores pudemos perceber que a indisciplina citada fazia referência a um processo de questionamento e recusa da autoridade docente. Pudemos perceber ainda uma espécie de representação negativa e estigmatizada do alunado, em sua maioria adolescente. A partir dessas considerações propomos uma discussão a respeito da teorização dessa fase do desenvolvimento humano e reflexões sobre o processo de mudança de valores de autoridade. Nossas análises sugerem que é preciso romper a barreira do estigma da adolescência e pensar essa fase de desenvolvimento a partir de suas características, sobretudo as características culturais. Por fim, analisamos a indisciplina no ensino médio como um fenômeno de expressão de mudanças na concepção dos valores de autoridade, que ocorrem não apenas nas instituições escolares, mas que segue um movimento social e cultural.

Palavras-chave: indisciplina; desautorização docente; ensino médio.

Introdução

Do mais corriqueiro comportamento que perturba o andamento da aula ao comportamento que violenta o professor, um dos maiores desafios que se aplica ao trabalho docente nos dias de hoje é a indisciplina dos alunos.

O termo indisciplina pode ser compreendido como atos que divergem da lei e da norma estabelecida por um grupo, e que por esta razão, imprimem desordem no que é



pré-estabelecido (FRANÇA,1996). Dessa forma, toda transgressão a norma ao comportamento padrão pode ser interpretado como uma atitude indisciplinar. Foucault (1987) descreve bem esse processo de construção da lei social e adestramento dos corpos nas instituições, assim como os fenômenos de ruptura da ordem social.

No ambiente escolar, a disciplina ganhou status de ideal almejado, e é justamente nestes contextos que a falta dela ganha destaque. A preocupação toma conta das instituições escolares, na medida em que este fenômeno tem se tornado fonte de conflitos na relação professor-aluno.

O contexto escolar é dinâmico, e as relações são permeadas de conflitos, principalmente quando se refere à educação de adolescentes e jovens adultos. A questão é compreender em que medida esses conflitos tem influências negativas no processo de ensino e aprendizagem, ou no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Meira (2003, p.24-25) afirma que:

a atividade educacional em sala de aula se constrói nas e pelas relações sociais; por isto há uma clara correspondência entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações interpessoais que se estabelecem cotidianamente entre professor e aluno.

Ao longo de nossa trajetória profissional observamos uma espécie de denúncia de professores que se queixam da postura de desinteresse, apatia, indisciplina e hostilidade de seus alunos adolescentes. Mas porque as situações conflituosas entre professores e alunos parecem acontecer com mais frequência no cenário de educação de adolescentes e jovens adultos? Este trabalho tem o intuito de refletir as características do alunado predominante no ensino médio, refletir a cultura escolar dessa fase de ensino, considerando os comportamentos tidos como conflituosos e indisciplinados pelos professores.

Tal reflexão é fruto de um recorte de uma pesquisa de mestrado, que investigou o sofrimento psíquico, denominado na literatura como “mal-estar”, entre os professores do ensino médio em Uberlândia-MG, cidade situada no Triângulo Mineiro, com uma população estimada em 650 mil habitantes, considerada a terceira cidade mais populosa do estado e a segunda maior no interior do Brasil, ficando atrás apenas de Campinas.

Essa pesquisa revelou que muitos professores atribuíam um possível mal-estar às situações de conflito entre professores e alunos e um processo que denominamos por “desautorização docente”. Em nossa investigação de campo entrevistamos professores que



ministravam aulas no ensino médio, vinculados a rede pública e privada, e com diferentes áreas de formação. Muitos desses professores relataram sua percepção de que essas situações conflituosas entre professores e alunos aconteciam com mais frequência no ensino médio, cujo público é, em sua maioria, constituído por adolescentes.

A partir da fala desses educadores, propomos uma reflexão acerca da fase de desenvolvimento da adolescência, sobre o ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, a cultura de estereótipos e o complexo movimento que rediscute a autoridade docente em sala de aula.

A Adolescência e as características fundamentais do ensino médio

Os paradigmas socioculturais que circunscrevem a adolescência na contemporaneidade se apoiam em ideologias e práticas sociais massificadas, sob forte apelo econômico, tecnológico, e midiático. Culturalmente, a adolescência e a juventude são categorias cujas definições ainda são pouco consistentes. No campo biológico, suas condições, características e duração podem ser claramente expressas, mas, no que diz respeito à sua representatividade social e cultural, permanecem sob um obscuro e complexo eixo de referências.

A adolescência é uma fase culturalmente construída, às vezes estigmatizada por características negativas. Vale ressaltar que as circunstâncias do cenário social, contribuem para a vulnerabilidade do jovem. A comunidade permite que eles criem subculturas, permitem-lhes as oposições, os questionamentos e as transgressões (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001), comportamentos proibidos no cenário escolar.

Pereira (2009b, p. 44) afirma que “por meio de ‘tribos’ urbanas, ídolos e modismos, essa juventude exercita as relações, cria código de comunicação e atitudes” que tendem a se distanciar da “moral-racional-padrão (PEREIRA, 2009b, p. 44-45). Nas instituições escolares, esse distanciamento acontece por meio do questionamento, da não identificação e não obediência às normas e regras institucionais e às normas e regras estabelecidas pelo professor em sala de aula.

Esse distanciamento ainda ocorre também porque os adolescentes compartilham uma relativa autonomia, que os possibilita experimentar diferentes práticas sociais, ao mesmo tempo em que efetivam essas práticas influenciados pelas diversas mudanças socioculturais.



Destacam-se nesse cenário o intenso apelo econômico sob a ordem do capital, as crescentes mudanças tecnológicas que constituem novas formas de comunicação, de se relacionar, de acesso ao conhecimento e à cultura, e, por fim, as novas formas de constituição subjetiva. Tudo isso contribui para o distanciamento entre adolescentes e adultos e entre alunos e professores, já que os primeiros passam a compartilhar novas práticas, novos instrumentos, outras configurações de relações não familiares à maioria dos docentes, essencialmente os que já possuem anos de profissão.

Aquela relativa autonomia dos alunos tende a se expressar pela aproximação das referências grupais. Spósito (2004, p. 83) afirma que os adolescentes e jovens frequentes na escola têm uma tendência de “constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciando das referências institucionais”, o que tende a alimentar conflitos entre pais e filhos, entre o alunado, professores e instituições, pela tentativa constante de afirmar uma imagem diferenciada. Sobre isso, Pereira (2009b, p. 46) afirma:

A juventude de hoje que deixa clara sua demarcação como diferente do adulto-racional-padrão, e quão pouco confortável ela se encontra no mundo em que vive, parece transitar ora diferente-idealista, ora como diferente dejetivo. Em regra ela expressa bem isso: cinismo, escárnio, indisciplina, desvio de conduta, violência, hipersexualização, ao lado de idealismo, marcas no corpo, acanhamento ou depressão.

Essa rejeição ao mundo adulto-racional-padrão contribui para a estigmatização da adolescência e juventude como a fase da rebeldia, do problema, e da recusa. A categoria “adolescente”, na cultura ocidental, vem sendo progressivamente associada a variáveis negativas, que lhe concedem adjetivos como a fase do problema, da revolta, e outros. Segundo Lima (2004, p. 95) “o reconhecimento público da importância da juventude como fenômeno social e sua inadequada caracterização como problema político parecem ser hoje um fenômeno mundial”.

Essa estigmatização do grupo de adolescentes é cultural, e aparece dentro e fora das escolas. É uma cultura que pode fortalecer um tipo de pré-conceito por parte dos docentes que trabalham com esse grupo de alunos no ensino fundamental ou no ensino médio, e, em parte, pode contribuir para a interdição da prática docente por aqueles que já supõem, conscientemente ou não, os problemas que enfrentarão em suas salas de aula.



Além disso, atualmente a escola não ocupa lugar exclusivo de socialização e formação (SPÓSITO, 2004), passando a concorrer com a internet e outras instituições. Desse modo, “os jovens percorrem vários espaços de trocas sociais” e culturais “para além da escola e esta não constitui a única possibilidade de sua presença no mundo para além da família” (SPÓSITO, 2004, p. 77). O professor não atua exclusivamente como dispositivo de intermediação entre aluno e conhecimento, já que os alunos passam a compartilhar outras formas de aprender e se relacionar fora da escola.

O ensino médio conta ainda com características que lhes são peculiares. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996 (Brasil, 1996) o Ensino Médio, etapa final da escolarização básica, tem duração de três anos, e deve concretizar os conhecimentos além de aprofundá-los. No Brasil sua responsabilidade é da rede estadual (PUENTES; FALEIRO; LEONARDI, 2012); mas é comum encontramos instituições privadas que o oferecem, e em alguns casos como na cidade de Uberlândia, instituições públicas federais.

O ensino médio segundo Ramos (2004) como etapa final é a concretização desses desígnios, que excede o que foi constituído em 1971 quando dois percursos eram existentes, o propedêutico que tinha como função preparar o aluno para o ingresso ao nível superior e o técnico profissional que preparava o aluno para o mercado de trabalho. O fato é que mesmo que vinculado ao ensino técnico em algumas instituições, o ensino médio parece ter sido reconhecido como nível que precede o ingresso na universidade, o que o torna uma fase em que alunos e instituições fazem diferentes investimentos, no intuito do ingresso no ensino superior.

A proposta do ensino médio nasceu basicamente de uma tentativa de associar a educação ao mundo profissional, ou seja, preparar os alunos para o mercado de trabalho, conforme art. 35 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996 que define como designo para o ensino médio “a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p.23). Dessa forma, a educação profissional esteve integrada ao ensino médio por muitos anos.

Contudo, nas últimas décadas, houve a progressiva desvinculação do ensino médio à preparação profissional, que passou a compor os cursos técnicos. A justificativa era a de que, preparando para o trabalho, o ensino médio não preparava para a vida, e essa seria a direção da reforma a ser empregada (KUENZER, 2000).



Educar para a vida implicava em “retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, e colocá-lo sobre os sujeitos” (FRIGOTTO, 2004, p. 39). No entanto, as reformas empreendidas no ensino médio, que se propunham a priorizar a formação humana, para a vida, ao invés de uma formação profissional, parecem não ter sido tão fiéis à proposta. Lima (2004, p. 109) ressalta que “a escola, particularmente o ensino médio, sempre esteve associado à expectativa quanto ao futuro profissional”. Isso leva à percepção do ensino médio como uma etapa com caráter indefinido, marcado pela função de intermediar o acesso ao ensino superior, como pode ser explicitado abaixo:

Em muitos encontros de licenciados docentes de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio aflora essa indefinição profissional e pessoal, originada nessa indefinição social. A indefinição foi um traço construído na história desse nível de ensino e permanece. Está condicionada à história do antigo ginásio e dos cursos médios sempre preparatórios, nunca referido a um tempo-ciclo específico da formação da adolescência ou da juventude, nem referidos a saberes para terminalidades específicas, mas a saberes sempre intermediários, preparatórios para o nível superior. No ensino superior, os docentes e seus saberes têm um estatuto social reconhecido, mas o Ensino Médio é visto apenas como inter-médio, intermediário, indefinido.[...]. Ficou o vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural etc. da adolescência e da juventude (ARROYO, 2000, p. 31).

O caráter intermediário e indefinido do ensino médio o fez sucumbir à ideia de preparação para o acesso à universidade, e essa parece ser a ordem pela qual suas práticas vêm sendo justificadas, principalmente nas instituições privadas. Mesmo sem nos delongar em discussões sobre os méritos dos processos de seleção para o acesso ao ensino superior, podemos inferir que o processo de seleção, tal como é hoje, traz uma carga maior para alunos e professores inseridos no contexto de preparação para os exames, pois sua lógica, baseada na exclusão, confere o sentido de insucesso do ensino, quando as aprovações dos alunos não são alcançadas.

Para os professores, essa carga é aumentada já que existe uma extensa quantidade de estudos e averiguações que advertem que a qualidade dos docentes e a forma como mediam o ensino é o fator mais importante para esclarecer os resultados dos alunos (GARCIA, 2012).

Essa ideia do ensino médio como preparação para o acesso ao ensino superior revela que, mesmo não possuindo o caráter profissional, esse nível de ensino não perdeu o seu



caráter propedêutico, que, na contemporaneidade, desloca o foco da formação para a preparação e para o objetivo final da aprovação nos exames de seleção.

Dessa forma, sob a lógica do mercado de trabalho, a educação ganha marcas do aligeiramento formativo, do treinamento e da rasa reflexão. A alta (e questionada) seletividade dos mecanismos de acesso ao ensino superior tendem a marcar o ambiente do ensino médio pela tensão. Professores e alunos são cobrados institucionalmente por resultados, cuja expressão maior é a aprovação nos processos seletivos para a educação superior.

Além disso, devemos considerar a rotina dos professores do ensino médio, que se diferencia da rotina de professores da educação infantil, por exemplo. Com a fragmentação das aulas, quase sempre esses professores são levados a trabalhar em diferentes instituições de ensino, o que aumenta consideravelmente o número de alunos, e, logo, de compromissos institucionais.

Todas essas questões se interligam no ensino médio, dando pistas de que o relacionamento entre professores e alunos envolve questões para além do ensino, da definição de normas, mas também sobre uma concepção de formação que muito influencia as atitudes de docentes e alunado.

Indisciplina e desautorização docente

Segundo Tardif (2008), o objeto de trabalho dos docentes são seres humanos, seres sociais individualizados, que possuem características socioculturais capazes de provocar julgamentos e atitudes, e ao mesmo tempo possuem uma série de influências, as quais o professor não consegue ter controle. Esses seres se diferem dos objetos de trabalho das demais profissões, eles são ativos, capazes de manifestar resistência às iniciativas do trabalhador, neste caso o professor.

Atualmente, muitos professores se queixam da indisciplina de seus alunos, e do questionamento e desacato de sua autoridade. Esse questionamento da autoridade docente não é um comportamento exclusivo dos alunos, pode vir também dos próprios colegas de trabalho, dos pais, da comunidade e até mesmo da gestão escolar. Quando outros profissionais questionam seus métodos ou conteúdo, quando pais de alunos questionam suas atividades e decisões avaliativas, enfim, em todos esses questionamentos, o professor se sente desautorizado.



Percebemos, portanto, que a desautorização não se restringe à violação de ordens, refere-se a qualquer questionamento que presuma a incapacidade docente, seja de ditar a lei em sala, de definir se um aluno está apto a prosseguir ou não, e a legitimação do seu conhecimento. Mas claramente, o processo de desautorização é mais evidente quando reflete a transgressão da norma fixada pelo educador.

Segundo Pereira (2009b, p. 37), uma das principais causas de mal-estar apontada pelos professores é a desautorização pelos alunos, e os jovens tendem a ser, comumente, apontados como agentes da desautorização docente. Desautorizam os professores “por meio do escárnio, da afronta ou da apatia”.

Há quem se lembre com nostalgia dos costumes escolares do século XIX e início do século XX, época em que era reconhecida a figura de autoridade do professor não apenas em sala de aula. A rigidez do controle da ordem e da disciplina marcou o período de formação de muitos professores hoje em exercício. Muitos professores, por terem vivenciado esses períodos, em que a autoridade do professor em sala de aula era, ao menos que supostamente mantida, se sentem desrespeitados e parecem ainda não terem encontrado formas adequadas de lidar com esse novo público escolar, cada vez menos adaptado ao reconhecimento daquele modelo de autoridade. Isso fica evidenciado na afirmação abaixo:

Não restam dúvidas de que a autoridade docente nos dias de hoje vem sendo radicalmente deslocada, de que professores não mais encontram apoio num passado supostamente estável para o exercício de seu governo e nem modos sacralizados institucionalmente para evitarem seu desamparo. Em nossos tempos, muitos docentes precisam fazer um esforço considerável para que seu lugar, sempre em risco de destituição, assegure-lhes alguma autoridade e disciplina (PEREIRA;PAULINO e FRANCO, 2011).

Para Pereira (2009b) o adulto possui uma tendência arbitrária em querer normalizar, e a adolescência e a juventude não se deixam vergar facilmente dessa arbitrariedade. O autor afirma ainda que o adulto pode submeter o infantil com menos obstáculos a sua normatização, mas no jovem ele pode conhecer a resistência (PEREIRA, 2009b). Além disso, como vimos anteriormente, a adolescência se caracteriza também por tentativas de se auto-reconhecer e se auto-afirmar como diferente do adulto padrão, tendendo a distanciar-se da norma que rege a vida do professorado. Isso se associa a esse movimento de questionamento e/ou recusa da autoridade docente.



Os jovens que frequentam a escola na atualidade, já se socializam e convivem com um modelo de autoridade mais democrático e menos coercitivo, em outros espaços sociais, se comparado ao modelo de autoridade da educação de seus professores. Esse movimento que atribui novos valores para autoridade é cultural, e vivenciado em outros espaços.

Segundo Guillot (2008, p. 13), “as representações da autoridade em matéria educativa são em geral negativas, salvo para os defensores de sua restauração ‘à moda antiga’”, porque fazem recordar os tempos em que a escola era coercitiva e reprimia até com castigos físicos alunos que ousavam não reconhecer a autoridade docente. Desde a Segunda Guerra Mundial, “a autoridade passou a ser sinônimo de autoritarismo nas representações coletivas”, e, ao querer evitar as atrocidades consequentes do autoritarismo, muitos passaram a condenar as relações de autoridade (p. 70).

A mudança cultural de valores sobre a autoridade docente é influenciada pelas discussões sobre o autoritarismo, pelas coerções por ele no passado, e pelo movimento impulsionado pela modernidade que exalta a horizontalidade das relações. Para Pereira (2009a), a mística modernizadora ofusca as diferenças para exaltar a igualdade, tendência presente em outros discursos que têm influenciado práticas educacionais, instituições familiares, relações de trabalho e outras.

Assim no lugar de modelos autoritários de governo, de entidades institucionais e outros personagens, vemos cada vez um modelo de autoridade mais flexível e democrático. Para Pereira; Paulino e Franco (2011, p. 21) “os professores experimentaram, em certa conta, o deslocamento da autoridade junto à deposição do que os historiadores chamam de pais sociais, ou daqueles que representavam a autoridade *stricto sensu*”.

Dessa forma o declínio da autoridade manifesta-se “nas famílias, nas escolas, na desconfiança em relação aos poderes, particularmente o poder político” GUILLOT (2008, p. 9). Por isso, não se trata apenas de um fenômeno de indisciplina escolar, mas de uma mudança cultural do valor de autoridade que perpassa toda a sociedade.

Há quem defenda que a relação entre professor e aluno é necessariamente assimétrica, em que o primeiro “sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer”. Portanto, negar essa assimetria em função de um discurso igualitário, “politicamente correto”, pode paralisar os agentes escolares (LEVISKY; TAILLE, 1999, p. 9).

No entanto, pesquisas apontam que as estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com esses fenômenos de indisciplina e desautorização, vão ao encontro de uma proposta



democrática, que estabelece o diálogo, e que permite a expressão dos alunos como forma de criar um caminho possível para o entendimento com eles, já que os professores, “uma vez compreendendo, podem ser compreendidos e assim assegurar seu lugar de autoridade em sala” (PEREIRA; PAULINO e FRANCO, 2011).

CONCLUSÃO

Segundo Tardif (2008), a ordem não é inerente ao contexto das salas aula, ao contrário ela decorre de negociações, ou imposições dos responsáveis escolares perante as atividades dos alunos. A dificuldade em se manter a ordem idealizada surge do fato que os alunos são forçados a ir à escola, ela é imposta a eles, e isto gera resistências em alguns alunos.

A escola é essencialmente fruto de uma construção social e “a educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social”. (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p.3).

No cotidiano das instituições escolares os sujeitos não são passivos, ao contrário, se relacionam continuamente construindo negociações e conflitos. Há uma dupla dimensão, representada pela “imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas de transgressão e de acordos.” (DAYRELL, 1996). Vemos que, nesse universo de representações, a adolescência é colocada por alguns professores como a fase de maior ocorrência de conflitos, se comparada às fases da educação infantil e da educação de adultos. Os alunos adolescentes, e jovens adultos não aceitam facilmente imposições. Se antes a escola recebia crianças facilmente domáveis, receptivas as normas e regras sem questionamentos, na fase da adolescência e idade adulta a situação se reverte.

Mas é preciso transcorrer o discurso do estigma, que em nada contribui para pensar alternativas de solução do problema. É necessário refletir a respeito do processo de formação e vivência cultural que esses alunos compartilham, para dessa forma inferir possíveis ligações e alternativas para lidar com a indisciplina e o processo de desautorização, que redefine a autoridade docente.

A teoria histórico-cultural auxilia nessas análises, pois concebe que o psiquismo humano é construído a partir de uma dimensão sócio-histórica. Segundo essa teoria, o processo de desenvolvimento parte do social para o individual, construindo maneiras de



pensar e agir que resultam da apropriação de maneiras culturais de pensamento e de ação. Dessa forma, maneiras de perceber, de sentir, de explicar e de agir vão se construindo nas suas relações sociais (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para a teoria histórico-cultural, o psiquismo e os comportamentos manifestos dependem das condições sociais, de como as relações cotidianas são vivenciadas e constituídas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Meira (2003, p. 25) alerta para o fato de que na discussão das questões sobre indisciplina, o ambiente escolar pode fomentar a alienação, e afirma que “quando professores e alunos não se envolvem de maneira firme e consciente com a construção de relações recíprocas de respeito, cooperação e solidariedade” muitas dessas questões passam a ser resignificadas e traduzidas em um cenário, no qual os conflitos, quando surgem, não são expressões de desrespeito ou transgressão, mas frutos de uma negociação democrática e compreensiva mútua.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 7. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. p.23.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. Luiz Fernandes Dourado (Coord.) **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Acesso em: 09 de Julho de 2016, p.3 Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural ; In: Dayrell, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FRANÇA, S. A.M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: Aquino, J. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.



FONTANA, R. A. C., CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GARCÍA, C. Marcelo . Formalidade e Informalidade no processo de aprender a ensinar. In: Puentes, Roberto Valdés; et.al. **Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores**. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 15-39, 2000.

LEVISKY, David Léo; TAILLE, Yves de La. Mal-estar na educação. In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola de. **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro. . In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sociohistórica. In: MEIRA, M. E. M; ANTUNENS, M. A. M. (Orgs.) **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A autoridade docente interrogada. **Revista extra-classe**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.14-32, 2009a.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). **Que escola é essa?: anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Editora Alínea, 2009b.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Oliveira. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

PUNTES, Roberto Valdés; FALEIRO, Wender; LEONARDI, Eleodora dos Santos. O Ensino Médio Brasileiro: Análises de Documentos Oficiais. In: Puentes, Roberto Valdés; et.al. **Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores**. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012..



RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de educação Média e Tecnológica. (Org.). Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.



Livros didáticos, Currículo e o Ensino de História da América: O caso dos “escravizados”

Marcos Antonio Franco Petraglia Filho

História-Universidade Federal de Uberlândia/FACIP

mpetraglia@ufu.br

O presente trabalho busca analisar e discutir o tratamento do conteúdo dos livros de história dos anos finais do Ensino Fundamental II, utilizando como referencial o livro do 8º ano. A escolha do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula é de suma importância para a formação do sujeito-aluno-cidadão, partindo da possibilidade que certos conceitos ou argumentos podem reafirmar ou desconstruir preconceitos estabelecidos dentro da construção histórica, social e cultural. Como debate deste trabalho apontaremos no decorrer do texto a discussão sobre os termos “escravo e escravizado”, sobre como os autores de livros didáticos abordam e tratam a história da América e seus sujeitos históricos no período da sua formação e independência, os sujeitos do além da sala de aula que possibilitem o aluno a perceber todos os processos, avanços e retrocessos desses sujeitos dentro da construção da identidade americana. Buscando perceber como sujeitos históricos são abordados na construção de processos políticos histórico-culturais, pela apropriação de dominações a sujeitos socialmente dominados, pela análise de conteúdos ensinados e trabalhados através de manuais e livros didáticos nas salas de aulas em escolas da rede pública.

Palavra chave: Ensino, Livro Didático, Currículo.

O trabalho com identidade realizado nas salas de aula se tornam cada dia mais necessária, porém o referimento e trato com a temática deve ser minucioso e tomar do educador um tempo grande de formação, para evitar a reafirmação de preconceitos carregados em décadas de ensinamentos normativos e elitista. Onde o conteúdo traz a história dos “vitoriosos”, apagando e/ou omitindo outras vertentes, que acabam por taxar sujeitos. Aqui demonstraremos a construção e discussão a respeito de pontos que permeiam o posto a cima.

O Ensino de história da América e a multiculturalidade nas identidades territoriais

O currículo Escolar Brasileiro é fruto de lutas e conquistas de grupos sociais que nem sempre levaram em conta a história de todos e todas, quando se elenca um conteúdo a ser trabalhado se restringe, principalmente na sala de aula, a uma única



história a ser “demonstrada e/ou ensinada” como uma verdade dita e pouco problematizada – discutiremos isso mais a frente- na sala de aula. No Ensino de história da América não é diferente, as identidades, conflitos e diferenças no ensino são reprimidos, no sentido de não se ter uma análise aprofundada de todo o conteúdo do período. Mas quem seria o Culpado? O professor? A escola? O Currículo? O Estado? Acredito que cada qual tenha sua parcela de culpa.

Sobre o conteúdo abordado na sala de aula, temos como principais “vilões” dessa “superficialidade” de tratamento os PCNs² e CBCs³. E são estes que apontam ou norteiam o que deverá ser trabalhado pelo professor, muitas vezes reprodutor desses manuais, em sala de aula. Sobre o conteúdo de histórica da América nos PCNs, Circe Bittencourt cita que:

Conteúdos escolares de história da América, como se pode constatar pelos planos e propostas curriculares, têm sido encontrados em vários momentos da trajetória escolar brasileira. Povos e países da América Latina e também dos Estados Unidos têm feito parte de vários livros didáticos, tendo sido incorporados como objetos de estudos, com maior ou menor intensidade, no currículo escolar a partir do século XIX aos dias atuais. (BITTENCOURT, 2005, p6)

O conteúdo de História da América está posto em conflito quando falamos em quais “identidades” estão postas e trabalhadas nesses manuais, segundo o PCN de história, no rege a pesquisa histórica – parte primordial do ensino- podemos perceber que para o ensino:

Muitas reflexões inerentes à pesquisa histórica são significativas para o ensino na escola fundamental. As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de “pessoas comuns” na construção da História nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.33)

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais. Disponível in: http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp . Acessado in: 16/09/2015.



Ainda temos uma visão da historiografia de que a História da(s) América(s) dependem das heranças coloniais europeias, uma história do Ocidente, tratando da vida dos “Ameríndios” e dos processos das colonizações em terras brasileiras. “Além dos limites que demarcaram a historiografia que versa sobre alguns destes temas – inação dos indígenas, anacronismo, eurocentrismo, determinismo, arcaísmo e inferioridade -”(KOLING, 2008, p.3) temos a eletrificação da história dos heróis esquecendo-se da história dos ditos “vencidos”.

Nesse contexto, a pluralidade cultural refere-se ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer um território (no caso o Americano), multifacetado e algumas vezes paradoxal. (GONÇALVES, 1998).

Muitas vezes os professores não sabem lidar com a construção de conhecimentos tal como preceitua a legislação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ora não dispendo de recursos metodológicos e didáticos para efetivar o fazer pedagógico sobre os temas, na construção social e a valorização das diferentes expressões culturais a partir da escola, já que esta é o espaço apropriado para a formação e o momento ideal de ruptura com paradigmas que deram origem ao preconceito e à discriminação.

Se pegarmos os conflitos de identidades presentes na história da América na construção do nacionalismo, as temáticas nos PCNs e CBCs concentra-se em pequenas partes de conflitos “como as antigas colônias se transformaram em Estados Nacionais, processo considerado como “revolucionário” para o caso dos Estados Unidos e demais países latino-americanos.”(BITTENCOURT, 2005, p.7), percebe-se que há uma mudança no foco a partir do regime republicano com a desvalorização da história nacional e uma ampliação sobre a história dos americanos (novos sujeitos e objetos de análises). Verifica-se que logo após a instalação do regime republicano, com o desprestígio da história nacional, há uma ampliação de “pontos” sobre a história americana.



Esse momento de debates sobre os rumos políticos da recente república possibilitou a introdução, portanto, de uma história da América integrante de um projeto de identidade nacional diferenciado dos anteriores mas que, evidentemente, não se consolidou e nem se tornou predominante.(BITTENCOURT,2005, p 9)

Koling destaca a necessidade de se repensar a pesquisa histórica para a formação dos conteúdos e ensino de História, evitando a construção de conceitos errados e utilização de fontes sem fundamento, como no trecho a seguir

(...)ressalta-se a necessidade do aprofundamento da pesquisa histórica, inclusive para a realização do ensino de História na educação básica. Imagina-se o “estrago” que a falsificação – neste caso o argumento da ignorância não tem vez – e o uso indevido de fontes pode provocar nos alunos e professores,(...).(KOLING, 2008, p.15)

Desse modo, tornam-se escassas as oportunidades de diversas abordagens e o processo de formação e ensino. Situações como essas nos provocam e nos incitam a desenvolver estratégias e mecanismos como meio de reconhecimento da contribuição de saberes e conhecimentos de múltiplos, identidades e a (multi)diversidade cultural nos âmbitos acadêmicos de todos os níveis. Nos permitindo ir além de manuais e nos apropriando da crítica do Livro Didático e do Currículo para solucionar esses conflitos de interesses e formação.

O livro didático e o conteúdo de História da América

A discussão sobre o livro didático é, no Brasil, recente “em 1993, quando Circe Bittencourt (1993) defendeu a sua tese sobre livro didático, os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos” (MUNAKATA, p.181,2012) depois disso os trabalhos sobre a temática se multiplicaram chegando a “79 no ano de 2009”(MUNAKOTA 2012).

As primeiras análises circulavam o quesito da “ideologia da história”, não se atentando a conceitos, função ou identidades históricas. A historia dos vencidos tratadas nas obras de Walter Benjamin demonstra que os livros, textos, poemas, contos, etc. tendem a “glorificar” certos sujeitos históricos, esquecendo e apagando muitas vezes os



ditos “vencidos” da construção de grandes marcos como a própria independência das Américas.

No caso analisaremos como exemplo o Livro Didático do 8º ano: “Saber e Fazer História”⁴. O livro tem 288 páginas, 16 capítulos, destes 2 envolvem o conteúdo de História da América. O capítulo 4- “Formação dos Estados Unidos” (página 58 a 73) e o Capítulo 12- “Estados Unidos no Século XIX” (página 196 a 210).

O capítulo 4- “Formação dos Estados Unidos” tem 16 páginas subdivididas em 3 temas principais: **As 13 Colônias Inglesas, Conflitos Colônia- Metrôpole e Independência das 13 Colônias**; o Capítulo 12- “Estados Unidos no Século XIX” tem 14 páginas subdivididas, também, em 3 temas principais: **A expansão dos Estados Unidos, Guerra da Secessão e a Doutrina Monrde**.

Ambos os Capítulos possuem no final uma página chamada: “De Volta para o Presente” que contextualiza a discussão do mesmo com algum fato ou acontecimento do presente, duas folhas de exercícios divididos em: “oficina de história” – “Organizar e Aplicar” e “Refletir e Ampliar”, por último dicas para “Saber mais”: com Leituras, Sites e Filmes. Cheios de Imagens, mapas e notas, os capítulos contam ainda com dois trechos para refletir conteúdos além dos programáticos: “Em Questão” e “Outras Histórias”.

Mas pra quem é o Livro Didático? Pra quem ele foi escrito? Qual o seu objetivo? Novamente nos remetemos a Munakota que traz:

“Uma das especificidades do livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado, havendo casos em que este assume a própria função de produzir o livro único.”(MUNAKOTA, p.187, 2012)

Se temos então o Estado como mediador e produtor do Livro didático cabe ao mesmo identificar e corrigir aspectos subjetivos de exclusão social- histórica de sujeitos e ações que são esquecidas ou apagadas das salas de aulas. Segundo

⁴ COTRIM, Gilberto, 1995 – Saber e Fazer história, 8º Ano/ Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. – 7ª ed. – São Paulo : Saraiva, 2012.



Prado(2010), alguns professores utilizam os livros didáticos como fontes históricas, o autor não concorda com isso e faz uma crítica:

Assim posto, pergunta-se: por que utilizar livros didáticos como fontes históricas? No Brasil, até recentemente, os livros didáticos balizaram os referenciais curriculares para o ensino das disciplinas da educação básica, embora muitos deles adotassem como referência os programas oficiais e, com certa autonomia, passaram a ditar os parâmetros curriculares para a educação de crianças, adolescentes e jovens. Ou seja, gerações de brasileiros foram formadas com base nos pressupostos curriculares veiculados pelas editoras especializadas em manuais didáticos. (PRADO, 2010, p. 113)

A questão dos manuais, do currículo e do professor em sala de aula abordaremos a seguir, retomemos a análise dos capítulos do Livro Didático, a questão dos Escravos e Escravizados não é colocada nos capítulos, inclusive apenas o Capítulo 4 aborda a questão da “escravidão nas 13 colônias” tratando o negro como **escravo** e não **escravizado**, abordando um pouco sobre a questão da liberdade ao discutir “os limites da Cidadania” e “A Declaração da Independência dos Estados Unidos”. A discussão dos termos escravo e escravizado é recente, apresentaremos um pouco da discussão a seguir.

“Escravos vs Escravizados”: o ensino, o currículo, o professor e o trato com o diferente

No ano de 2015 com a discussão e revisão/montagem dos Planos Municipais de Educação (PML) para os próximos 10 anos, o currículo ganhou modernizações e retrocessos. Um exemplo disso foi a abordagem, em várias regiões do Brasil, da discussão das temáticas de “Identidade de Gênero” e “Diversidade sexual”. Esse processo terminou com a retirada em muitas cidades das temáticas, porém essa discussão merece um outro momento e estudo. Vamos nos remeter aqui à discussão do Currículo para a abordagem e ensino de História, apontando como se dá a construção e como ele pode ser uma “arma” na mão do professor crítico na desconstrução de visões de sujeitos como os “escravos e escravizados”.

O multiculturalismo presente na escola nos dias de hoje provém de um processo travado com muita luta pelos movimentos sociais, reivindicações que devem ser respeitadas e devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula. Nesse contexto, o professor crítico é o caminho para a desconstrução e discussão de temáticas antidemocráticas, monoculturais, difusoras de estereótipos e preconceitos de classe social, racial, de identidade, gênero e religiosa.



O currículo não é neutro, é um campo de disputa de interesse e intenções sociais, políticas, religiosas, culturais e sua importância está na compreensão de ser ele o gerador de contexto para o processo de relações, saberes, práticas escolares (Mc LAREN,1997). E é esse currículo preenchido de lutas e (multi)culturas que será discutido nessa última parte do trabalho.

Silva (2007, p.44) reafirma isso ao analisar alguns autores e definir currículo como:

(..) um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consenso, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social.

Assim sendo, cabe ao professor crítico o tratamento desse documento ao preparar seus planejamentos de aulas, levando em consideração que algumas temáticas estabelecidas neles devem sim ser questionadas, abrindo campo para a desconstrução dos temas “tabus” como a questão racial, de gênero, cultural, geográfica, etc.

No caso da discussão de **escravos** e **escravizados** temos aqui uma apropriação forçada de situação de colono em cima de colonizado, uma etiquetagem como

Em inglês, a expressão idiomática “That’s just semantics!” traduz uma acusação de abuso das palavras, de seu emprego como truque, a fim de distorcer a realidade. Expressões de tal tipo testemunham uma crença na objetividade da realidade e na possibilidade de sua tradução transparente por meio da linguagem, pressupostos fundamentais de teorias de linguagem que a postulam como código ou etiquetagem do mundo. Segundo esse conjunto de teorias, fatos, acontecimentos, emoções ou decisões seriam passíveis de descrição sem a intermediação de lentes ideológicas, como se o modo de dizer não entrasse na constituição do dito nem na construção de seus possíveis efeitos de sentido. (HARKOT-DE-LA-TAILLE, SANTOS, 2012, p. 1)

O ser humano nasce livre por natureza, no caso dos Negros presentes nos processos de colonização da América, eles foram colocados sobre um sistema de privação de liberdade, então não são – no sentido de identidade – escravos e sim escravizados. Quando nomeamos os negros como “escravos” “temos nessa denominação a concepção da liberdade como um estado condizente ao sujeito livre e que não está submetido a nenhum tipo de obrigação ou responsabilidade” (HARKOT-



DE-LA-TAILLE, SANTOS, 2012, p. 4) e dá ao sujeito – no caso aqui o negro - a responsabilidade e naturalização da opressão sofrida.

“Escravidado, nessa perspectiva, remete a um campo semântico distinto daquele construído e constituído em torno do vocábulo escravo” (HARKOT-DE-LA-TAILLE, SANTOS, 2012, p. 8), se compararmos os dois temos a conclusão apresentada pelxs autorxs:

Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores. (HARKOT-DE-LA-TAILLE, SANTOS, 2012, p. 8-9)

Mas onde está o problema ou a solução para o ensino se modernizar e pararmos de reproduzir conceitos errôneos como esse? Para o autor Miguel G. Arroyo (2004), o sistema de ensino está sendo pensado e ressignificado na prática das escolas, nas salas de aula; na criatividade dos professores, no material didático que o docente cria e incorpora. Ele afirma que os sujeitos dessa reinvenção do currículo são os sujeitos da ação educativa, ou seja, docentes e jovens – adultos educandos.

Segundo o mesmo, “há práticas inovadoras e autorias nas escolas.” O autor parte da seguinte afirmação: “Quando professores e estudantes são Outros, a docência, os currículos terão de ser outros”, questiona: Que jovens chegam à educação média? Responde: Os jovens populares.

Com a chegada à educação média dos Outros adolescentes, jovens adultos e de outros docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as DIFERENÇAS feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. (ARROYO, 2004, p. 59).

Retomando a discussão sobre currículo, o conhecimento é dinâmico. Sendo assim, o mesmo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. O processo inovador nos conhecimentos e nos currículos exige



apoio das políticas públicas. Exige reconhecer o direito dos docentes em tempos de pesquisa, de renovação do currículo.

Todo projeto de reestruturação curricular no Ensino Médio que pretenda definir expectativas e normas ‘DO ALTO’ nem reestrutura currículos tampouco inova o ensino; (...). Se o referente são os educadores e os educandos, a postura mais pedagógica e respeitosa será auscultar as escolas, seus coletivo docentes e discentes sobre as indagações que as ocupam sobre o currículo”, sobre o que ensinar-aprender e sobre o trabalho docente. (ARROYO, 2004, p. 57).

Entender a identidade como uma relação social, tensão entre interconhecimento e hetero-reconhecimento, é dar importância aos diálogos interculturais e resgatar ou realizar a discussão de termos, sujeitos e ações históricas.

Conclusão:

Em linhas finais,

Ao percorrermos a história da disciplina no que se refere à história da América na constituição de identidades é possível perceber mudanças quanto ao seu papel. A história da América como apêndice de uma história universal serviu para reforçar a identidade nacional criada para consolidar o pertencimento da nação criada pelo Estado uma civilização branca e cristã. A partir da necessidade de se projetar o futuro do país no mundo do capitalismo industrial, a América passou a ser apresentada em dois mundos separados e em constante confronto: o desenvolvido responsável pela dominação de um conjunto de países identificados como América Latina atrasado e subdesenvolvido. (BITTENCOURT, 2005, p 14)

Para essa mudança de conceitos e conteúdos ensinados mudarem é preciso que cada “agente” do processo de ensino sofra adequações, críticas e mudanças; quando os educandos são outros, a escola, à docência, os currículos, as didáticas, o que ensinar e aprender passam a serem outros. Os professores críticos ganham a função de questionar o Livro Didático e logo pesquisarem “além” do pedido. É necessário entender que a sociedade mudou, a cultura se transformou e isso levou com que as nossas escolas necessitem da discussão do “novo não entendido”.



O currículo “é uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição (...), algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (GODSON, 2001, p.27). Assim sendo, temos no currículo um processo de construção social de “lutas por espaço” no que ensinar, que influencia diretamente na sala de aula e na escolha do professor no momento de definir suas temáticas para o planejamento pedagógico.

A escola é, sem dúvida, um campo multicultural, O trabalho com conceitos, muitas vezes cheios de preconceitos, estigmas e achismos nos permite contribuíssemos para construir, em muitos dos professores presentes, novos pensamentos e principalmente a valorização de uma cultura que, afinal, é o berço da cultura brasileira.

Bibliografia

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BITTENCOURT, **Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades**. Circe Maria Fernandes. , in: Revista Eletrônica da Anphlac - número 4, p. 5-15, ano 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** /Secretaria de Educação Fundamental.Brasília: MEC /SEF, 1998.108 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O Jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth.SANTOS, Adriano Rodrigues dos. **Dilemas E Desafios na Contemporaneidade Sobre Escravos e Escravizados: Percursos Discursivos Da Conquista Da Liberdade**. in III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS), 2012.

KOLING, Paulo José. **O ensino de História da América na educação básica: reflexões a partir de livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná**. Anais Eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPHLAC Vitória – 2008



MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa** In: Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

PRADO, Luiz Fernando Silva. **A Independência Hispano-Americana Nos Manuais Escolares Brasileiros**. Universidad Del Atlántico, Historia Caribe, Barranquilla (col.) no. 17, pp. 111-130, 2010.

ROCHA Helenice Ap., CAIMI, Flavia Eloisa.A(s) **história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147 - 2014

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

POPPER, K.R. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: EDUSP, 1975.

LEI Federal nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional**. Campinas: Papirus, 1999.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Cinthia. O trabalho da tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Ática, 2004.

BENJAMIN, Roberto. **A África Está em Nós: História e Cultura Afro-Brasileira**. João Pessoa: Editora Graf set, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2008.



DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2008

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



O ENSINO DE HISTÓRIA E A AMÉRICA LATINA: DIAMANTINA-MG

Thamar Kalil de Campos Alves⁵; Juliana Rodrigues Bonifácio⁶; Lucas Evandro Ferreira Cunha⁷

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

thamarkalil@ig.com.br, juliana.bonifacio@ufvjm.edu.br, lucaobhu@hotmail.com,

Resumo: o presente trabalho deriva de um projeto de pesquisa em desenvolvimento pelos autores na cidade de Diamantina-MG, Brasil. Consiste na investigação sobre como a temática América Latina é tratada no ensino de História na Educação Básica do município. Com base nas leis e diretrizes oficiais em vigor, nos livros didáticos, nos projetos políticos pedagógicos das escolas, observamos como o processo de ensino e aprendizagem sobre a temática vem ocorrendo. Procuramos dialogar com autores que trabalham tal temática no intuito de fornecer um referencial teórico fundamental para as investigações e inquietudes. Estabelecemos contato a Superintendência Regional de Ensino e com escolas estaduais do município para aprofundarmos nossas pesquisas. A pesquisa está vinculada à Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e ao CNPq⁸ sob a forma de PIBIC⁹, intitulado “América Latina no Ensino de História: Um Estudo na Educação Básica da Cidade de Diamantina-MG”.

Palavras Chave: América Latina, Ensino de História, Educação Básica

Ao longo dos últimos doze meses os membros do PIBIC intitulado *América Latina no Ensino de História: Um Estudo na Educação Básica da Cidade de Diamantina-MG* coordenada pela professora Dr.^a Thamar Kalil de Campos Alves da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), vem visitando instituições de ensino do município de Diamantina-MG, no intuito de analisar materiais didáticos, documentos e diretrizes oficiais em nível macro e meso-regional e investigando a história local – da cidade e escolas. O presente texto traz referenciais e dados preliminares coletados na pesquisa, uma vez que, a mesma está em execução. Inicialmente a equipe de pesquisa foi composta pelos autores deste trabalho, sendo que

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU – e professora adjunta II do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFVJM.

⁶ Pedagoga da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades – FIH – da UFVJM; mestranda do Programa Ensino em Saúde/UFVJM.

⁷ Bacharel em Humanidades pela UFVJM e licenciando em Pedagogia pela mesma instituição.

⁸ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.



Lucas Cunha foi contemplado com uma bolsa do PIBIC para atuar na mesma, entretanto, outros discentes da UFVJM participaram ou participam como voluntários no projeto, tendo estes também contribuindo para o andamento de tal, dentre eles, Jacyara de Fátima Cunha, Jean Paulo S. Gabriel e Nagib Aouar Claudino.

Optamos por realizar tal pesquisa após tomarmos a impressão em aulas e conversas com estudantes e colegas do Ensino Superior de que a temática fora pouco tratada ao longo do Ensino Básico, ao notarmos conhecimento limitado por parte do corpo discente acadêmico acerca de construções, monumentos da América Latina, autores, ritmos e aspectos culturais, resolvemos investigar como a temática América Latina é abordada na Educação Básica.

Atualmente estudamos o ensino de História e a temática América Latina nas escolas de Educação Básica em Diamantina-MG, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, justifica-se essa opção por observarmos que nesses níveis de ensino a legislação educacional vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, exige formação específica por área de conhecimento.

No ano de 2015 evidenciamos que na cidade de Diamantina existem 18 escolas da rede pública de ensino que atendem ao Ensino Fundamental e Médio e 2 da rede particular.

Nortearmos este texto sob o referencial de autores que abordam as questões do Ensino de História, igualmente da América Latina que servirão de base às definições que utilizaremos nas nossas investigações e diálogos de maneira geral, tais como: Arlette Gasparello, Circe Bittencourt, Emir Sader, Isabel Barca, José Carlos Libanêo, Manoel Guimarães, Marcos Silva, Maria Silvia Cristofoli, Pablo Gentili, Selva Guimarães, entre outros. Definiremos, ainda, Educação Básica, conforme os aspectos legais em vigência no Brasil, sobretudo a LDB.

CONCEITUANDO NOSSO TRABALHO

Na LDB em vigor, Lei N. 9394/96, Art. 22, a Educação Básica é o nível de escolarização que tem como finalidade o desenvolvimento do educando em sua



integralidade. Dessa forma, é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um período de mais de uma década de ensino e aprendizagem. Neste texto, faremos referência ao ensino de História e da temática América Latina nos anos finais do Ensino Fundamental, isto é: 6º ao 9º ano.

Percebemos o crescimento dos debates acerca do Ensino de História, seja, nos corredores acadêmicos, nos eventos da área ou através de artigos e publicações de teóricos e especialistas, é notável também a recorrência das afirmações sobre a necessidade de maior integração entre os ambientes dos ensinos Superior e Básico para construirmos novos rumos, os quais, possivelmente, virão a aprimorar o Ensino de História. Sobre tal pauta, Manoel Guimarães atenta que “Essas constatações obrigam-nos igualmente a refletir sobre a relação entre a universidade e o sistema de ensino, lugar fundamental para a formação de futuros quadros universitários” (Guimarães, 2009, p. 36).

Em complemento à formação dos novos quadros universitários, é preciso pensarmos na formação de nossa sociedade, fatores indissociáveis, visto que ambos tem ações refletidas uns nos outros. O Debate sobre o Ensino de História segue no tangente à modernidade e à questão passado/presente, memória/esquecimento ciência/arte e, ao expor o ideário de *Bildung* edificado na Alemanha do século XIX, Guimarães nos traz à necessidade de se considerar aspectos da teoria da História, didática da História e outros fatores para darmos rumos ao Ensino de História de modo a obtermos maior eficácia do mesmo, ideia à qual corroboramos, Guimarães (2009, p. 49) expõe:

Ainda nessa perspectiva, teoria da história e didática da história articulam-se a partir de sua relação com a consciência histórica, entendida como forma peculiar de elaborar uma relação temporal com o passado, ainda que persigam evidentemente finalidades e objetos diversos. A história, desse ponto de vista, não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. Mais do que transmitir conteúdos através de uma boa didática, esta teria que dar condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos.



Compartilhamos com Alves (2011, p.153) que:

A nossa concepção de América Latina é que essa é um construto, geográfico, cultural, político, social, econômico e histórico que evidencia semelhanças e diferenças bastante peculiares nas suas tramas, contradições, resiliências, (des) construções nas suas ilusões e desilusões em seus processos históricos, culturais, nos vazios e buscas. Ser latino americano implica termos a não compreensão de sermos de um mesmo espaço e, ao mesmo tempo, uma profunda consciência de ser irmãdos por um presente e um tempo de todos os tempos, que nos torna andinos, rurais, urbanos, mineiros, humanos, católicos, reacionários, subversivos, resilientes, ricos, empobrecidos. Consideramos-nos latino-americanos por termos um processo histórico semelhante e diverso, por pertencermos a um espaço territorial cultural que delinea, em nosso presente, temporalidades, de transformações, alterações, permanências e continuidades.

Ampliando a discussão do conceito de América Latina, Sader (2006, p. 30) assegura:

O nosso continente passou a ser um território de duras lutas entre o velho e o novo. O velho na tentativa de manter e reproduzir, mesmo que sob formas maquiadas, um modelo esgotado, que trouxe concentração de renda e riqueza, privilégio de especulação sobre produção e a criação de postos de trabalho, expropriação de direitos sociais, enfraquecimento da capacidade soberana dos povos de decidir sobre seu destino, desfiguração das identidades culturais, entre outros tantos outros elementos regressivos. O novo, na afirmação da autodeterminação dos povos, na regulação pública das relações mercantis, na extensão dos direitos sociais, na defesa das identidades culturais.

De tal modo estendemos o conceito de América Latina no entendimento das relações dialéticas e de continuidade das resistências, superações no resguardo das identidades culturais mantendo o posicionamento e o sentimento de pertença.

Diamantina é um município do estado de Minas Gerais, situado na mesorregião do Vale do Jequitinhonha e sede uma microrregião que engloba outros sete municípios.

Anteriormente nomeada Arraial do Tejuco, emancipou-se do município de Serro em 1831. No censo de 2010 foram contabilizados 45.884 habitantes, aplicando a taxa de crescimento do município, estima-se que hoje a população esteja em torno de 50.000 habitantes.



Dados do IBGE¹⁰ de 2013, indicam que a cidade de Diamantina em 2010 alcançou um IDH¹¹ alto, sendo seu coeficiente 0,716 (escala de 0 a 1). Segundo os dados do IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) relativos ao censo de 2010, observamos que o maior crescimento vem da educação, setor que alcançou 0,632 no índice, um aumento de praticamente 50% em relação ao censo anterior (2000).

Ainda no quesito educacional a cidade destaca-se pela existência da UFVJM (2005) que oferta cursos de graduação, mestrado e doutorado em diversas áreas, como também a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-2014) que dispõe do curso de Direito, além destas, existem instituições de Ensino Superior privadas na cidade.

O Ensino Básico é ofertado por instituições municipais, estaduais e particulares, seus indicadores segundo o censo escolar vem melhorando anualmente, tanto na questão do número de matrículas de crianças e adolescentes quanto nos indicadores relativos à Prova Brasil e IDEB¹².

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS PCNs e CBCs

Ao tratarmos o ensino de História na Educação Básica, consideramos ser fundamental o estudo e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs).

Como ferramenta de orientação ao currículo da Educação Básica, os PCNs, publicados no ano de 1997/1998, foram resultados de discussões e normas legais que determinavam ser obrigação da União, em colaboração com os Estados e Municípios, definir diretrizes norteadoras para o currículo da Educação Básica Brasileira.

Dessa forma, como documento pertinente e necessário à investigação proposta no projeto “América Latina no Ensino de História: um estudo na Educação Básica de Diamantina- MG”, os PCNs de História do terceiro (6º e 7º ano) e quarto ciclos (8º e 9º ano) conduziram a análise dos materiais didáticos das escolas lócus da

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

¹¹ Índice de Desenvolvimento Humano

¹² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.



pesquisa, por meio da identificação da temática acerca da América Latina nos seguintes eixos temáticos/subtemas/conteúdos:

Eixo temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho [terceiro ciclo].

Subtema: As relações sociais, a natureza e a terra

Conteúdos: natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais; relações entre a sociedade, cultura e a natureza na História dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje;

Subtema: As relações de trabalho

Conteúdo: relações de trabalho em diferentes momentos da História dos povos americanos;

Eixo temático: História das representações e das relações de poder [quarto ciclo].

Subtema: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções

Conteúdo: processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções;

Subtema: Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

Conteúdos: problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História

Conforme ALVES (2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental se apresentaram como sugestões nacionais para elaborar o projeto educativo com orientações de conteúdos e objetivos.

Outro material analisado no desenvolvimento da pesquisa foi o Conteúdo Básico Comum de História do Ensino Fundamental. Tal documento, publicado no ano de 2006, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais buscou estabelecer os aspectos fundamentais de cada disciplina que devem ser ensinados/aprendidos no Ensino Fundamental de Minas Gerais.



Como resultado de nossa análise identificamos que a temática América Latina foi contemplada nos seguintes Eixos Temáticos/Temas/Subtemas/Tópicos, a saber:

Eixo Temático I: Histórias de Vida, Diversidade Populacional e Migrações

Tema 1: Histórias de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Intercontinentais

Subtema 1: Diversidade populacional e migrações em Minas Gerais e no Brasil

Tópico: Primeiros povoadores: os ameríndios e suas origens

Eixo Temático III: Nação, Trabalho e Cidadania no Brasil

Tema 2: A República Democrático-Populista (1945-1964): Avanços e Recuos da Cidadania, Guerra Fria e Internacionalização Econômica

Subtema 1: A Guerra Fria, a internacionalização da economia e a industrialização do Brasil

Tópico: Novo contexto internacional: fim da Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria

Tema 3: Anos de Chumbo e Anos Rebeldes: a Ditadura Militar (1964-1985)

Subtema 1: Os avanços do capital estrangeiro, a crise do populismo e o golpe de 1964

Tópico: Repressão, resistência política e produção cultural no Brasileira

Tema 4: Estado e Cidadania no Brasil Atual: a República Democrática e o Neoliberalismo (1985 aos dias atuais)

Subtema 1: Estado, economia e sociedade: o papel do estado na organização econômica, a abertura do mercado e os direitos sociais.

Tópico: Neoliberalismo e tensões sociais no Brasil



Compreendemos que o estudo dos materiais norteadores do currículo do Ensino Fundamental Brasileiro, igualmente do Ensino Fundamental Mineiro, possibilitou a identificação de como os conteúdos relacionados ao ensino da temática América Latina estão prescritos nessas diretrizes, bem como estão contemplados nos materiais didáticos desse nível de ensino.

DAS QUESTÕES DO LIVRO DIDÁTICO

Ao longo da história brasileira o currículo educacional sofreu inúmeras mudanças, no último meio século podemos notar grandes alterações, sobretudo em virtude das alternâncias de governos e sistemas de governo, em tempos de Ditadura Militar a Lei 5.692/71 que reorganizou a Educação Básica sobnegou a disciplina História, preterida pelos chamados Estudos Sociais e disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), o processo de redemocratização extinguiu tais disciplinas e reintroduzia a História e a Geografia. Fato é, como nos mostram Marcos Silva e Selva Guimarães que “Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer.” (Silva e Guimarães, 2010, p. 16).

No Brasil o livro didático teve seu primeiro programa instaurado na década de 1920; durante a Ditadura Militar (1964-1985) sua importância fora reafirmada, sendo objeto central de um dos acordos MEC-USAID¹³; nos dias atuais continuam sendo uma importante ferramenta de estudos, mesmo com o avanço de novas tecnologias, os programas em vigência dão durabilidade de três anos para o material, sendo necessário, ao fim de cada triênio serem reestruturados a fim de atender mudanças legais e novos conteúdos.

Há um grande debate acerca do modelo de abordagem dos livros de História, com uma divisão entre as chamadas “História Temática” e “História Integrada”, sendo que a segunda é mais presente e se pauta de maneira cronológica, priorizando a História com visão europeia, doutro lado, a visão “Temática”, não tem o

¹³ Gama de acordos traçados entre os governos do Brasil e Estados Unidos através do Ministério da Educação e a United States Agency for International Development.



tempo linear como centro de seu método, mas sim os temas, independente dos momentos cronológicos em que ocorrem. Quanto à esta tendência, Silva e Guimarães (2010, p.28) observam:

Revela-se, assim, a força de uma concepção tendencialmente conservadora de História e de organização curricular em nossas escolas, no contexto de revisão e críticas historiográficas e pedagógicas. O conjunto dos autores/editores/obras que opta pela proposta temática é minoritário, a despeito das sugestões e diretrizes dos PCNs e de propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios.

Arlette Gasparello ao dialogar com outros autores para conceituar *cultura histórica* como objetos (cultura e história) que se intercalam, ressalta a relevância do livro didático “[...] participa como expressão, agente e produto de uma cultura histórica.” (Gasparello, 2009, p.267).

Ampliando a discussão sobre o livro e seu lugar no processo educativo, Gasparello (2009, p.268) salienta:

O livro didático como objeto pedagógico foi peça fundamental no lento e constante processo de construção curricular e formação de uma *tradição escolar*, no sentido utilizado por Annie Bruter (1997:38) para o conjunto de práticas e representações que marcaram o processo de escolarização moderna. No ambiente escolar, uma tradição pedagógica orienta o trabalho com os conteúdos que fazem parte do currículo por meio de uma série de dispositivos e normas – cursos, séries, programas, materiais didáticos, deveres de casa, provas – que caracterizam a forma escolar de ensino para uma massa de estudantes e conformam atitudes perante o passado.

Para Bittencourt: “a complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas de que tem sido alvo, tanto no interior da escola, entre educadores, alunos e pais de alunos, com nas discussões acaloradas ocorridas nos encontros [...]” (BITTENCOURT, 2005, p. 302).

Após termos acesso aos livros didáticos utilizados pela escola A no ano de 2015, livros estes aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático para o triênio 2014-2016, cuja coleção intitula-se *Sociedade e Cidadania*, do autor Alfredo Boulos Júnior, buscamos observar a incidência da temática América Latina. O livro dedicado ao 6º ano não traz referências diretas à temática, mas traz um tópico dedicado aos povos indígenas



americanos, sobretudo antes da chegada dos europeus. De modo geral, o livro trata de apresentar a temática *história* e apresentar aos alunos as mais antigas civilizações e povoadores da Terra. O livro didático do 7º ano adentra em temas dos dois primeiros milênios depois de Cristo, nele já é possível identificar tópicos que abrangem nossa temática, como o capítulo dedicado às civilizações Asteca, Maia e Inca; os processos de colonização feitos por portugueses e espanhóis na América, embora encontremos, pois, itens que se relacionam à temática *América Latina*, o termo não é encontrado na obra, sendo mais comum o uso de *América*, *América espanhola* e *América portuguesa*.

O livro dedicado ao 8º ano do Ensino Fundamental continua a usar os termos acima citados, no que tange nosso tema de estudo e pesquisa, o livro traz os processos de independência vividos pelas colônias latino-americanos frente às metrópoles Portugal e Espanha. O livro do 9º ano, último do Ensino Fundamental no Brasil, tem em destaque os grandes conflitos, disputas e acontecimentos políticos do século XX, além da história recente do Brasil, novamente o termo *América-latina* não é trabalhado e o pouco que encontramos sobre a temática diz respeito à Revolução Cubana e ao Mercosul.

Prosseguindo nossas observações nos livros didáticos, a escola *B* nos disponibilizou os livros da mesma coleção e autoria do triênio anterior (2011-13), onde notamos que o livro do 6º ano traz algumas imagens e mapas dos primeiros povoados ameríndios e em seguida um capítulo sobre a Pré-História brasileira que trata dos nossos sítios arqueológicos e das teorias de como os primeiros habitantes chegaram a essas terras. Nada mais que possa ser relacionado à América Latina e muito conteúdo acerca do velho mundo, sobretudo dos grandes impérios. O Livro destinado ao 7º ano tem sua última unidade (quarta), composta por cinco capítulos, dedicada à América e o processo de colonização português e espanhol, aqui pudemos encontrar a presença da temática América Latina, nosso objeto de pesquisa, os capítulos trazem informações sobre as civilizações Inca, Maia e Azteca, os índios brasileiros, a colonização espanhola, a colonização portuguesa e a sociedade e economia colonial. Destacamos nesse exemplar a boa iconografia e cartografia encontradas, bem elucidativas e de relevância à temática América Latina.



O livro do 8º ano também traz alguns tópicos que julgamos importantes à nossa temática de pesquisa, como a questão dos africanos que forçosa e coercitivamente vieram para o Brasil, além de mais algumas páginas dedicadas à colonização, isto em sua primeira unidade. A unidade três vem a tratar dos processos de independências americanos, onde são expostos os processo vividos no Haiti, México, Peru, entre outros e também personagens como Simón Bolívar, José San Martín, Túpac Amaru entre outros. Continua com as revoltas e insurreições brasileiras, a emancipação política e o período monárquico. Na última unidade aparece um pouco sobre a questão negra no Brasil, inclusive tratando da abolição, mas nada acerca de outros povos latino-americanos. O livro do 9º ano é praticamente todo dedicado ao Século XX, e trata sobre República Velha, Vargas, Regime Militar e o Brasil redemocratizado, sempre de modo integrado ao que ocorria em outros continentes. O capítulo onze ao falar de socialismo, traz pequenos trechos sobre Cuba e Chile, mas vale o destaque de utilizar o termo América Latina em seu título “O socialismo real: China, Vietnã e América Latina”.

Também na escola *B* encontramos a coleção utilizada no triênio 2008-10, ainda com a terminologia “série” e não ano, portanto, livros de 5ª a 8ª série. A coleção intitulada *Conceitos e Procedimentos* é assinada por Ricardo Dreguer e Eliete Toledo. O livro da 5ª série, ao tratar do surgimento dos povos traz aproximadamente 10 páginas para os primeiros povos brasileiros e nada mais que possamos relacionar à nossa temática. No livro da 6ª série encontramos um pouco mais de informação relacionada à nossa temática ao tratar das grandes navegações, dos povos das Américas, dos processos de colonização e expansão da colonização portuguesa, ainda assim, não traz referencias ou citações à terminologia América Latina.

O livro da 7ª série traz em sua segunda unidade um capítulo dedicado as independências da América Espanhola e outro a independência da América Portuguesa; já na quarta e última unidade o tema é “Diversidade e desigualdade nas Américas” onde pudemos notar a presença de tópicos relacionados à nossa pesquisa, inclusive o termo América Latina. Por fim, o livro da 8ª série, traz informações sobre a queda do Império no Brasil e o cenário do país ao longo do Século XX, muito pouco sobre a América Latina.



DIÁLOGOS PERTINENTES, POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS

Ao pensarmos no processo de formação dos povos latino-americanos, precisamos refletir para que as relações educativas possam, de fato, tornarem-se uma possibilidade emancipatória a nossos povos, daí a necessidade constante de debate sobre o currículo e de luta contra os paradigmas instaurados e existentes, sobre a desigualdade e a exclusão na América Latina, concordamos com Pablo Gentili (2009, p. 1064):

Três dos fatores que contribuem para a universalização sem direitos e a expansão condicionada dos sistemas educacionais são: a) a combinação e a articulação de condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossa sociedades; b) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem; c) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – e particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho. A *exclusão includente* no campo educacional produz-se não apenas, mas em parte, graças à combinação destes três fatores.

Caminhando um pouco além dos anos finais do Ensino Fundamental e entrando no Ensino Médio, em entrevistas realizadas junto a alunos de tal ciclo de ensino, Alves e Guimarães (2013, p.152) apontam:

Os jovens entrevistados caminhos e saberes em lócus diversos, como demonstram as investigações de Fernández (2006). Isso exige de nós, das escolas, dos professores, dos educadores em geral, conhecermos melhor quem são esses alunos, valorizarmos e respeitarmos o aluno como sujeito de saberes, de ações, de desejos, de dúvidas, vivências. Compreendermos ou fazermos o esforço de localizar onde os pés dos jovens se apoiam, levando em conta o mundo globalizado, a sociedade do consumo, o desafio das lutas contra a violência, a desigualdade social, as diferenças do ser humano, poderá contribuir para a construção de trajetórias mais humanizadas, inclusivas, fraternas, justas, solidárias, cidadãs.

Voltando ao lócus de nosso PIBIC, tivemos maior contato com duas escolas estaduais do município, sendo que a escola A, situa-se em um dos bairros mais populosos e carentes da cidade, começou suas atividades no princípio da década de 1960, atendendo ao Ensino Fundamental e veio a atender o Ensino Médio cerca de meio



século depois. A grande maioria dos alunos atendidos é moradora do próprio bairro e de bairros vizinhos também situados na periferia diamantinense.

A Escola *B* está situada na região central de Diamantina-MG, trata-se de uma instituição mais antiga, datada das primeiras décadas do século XX e que em sua trajetória abrigou diversas modalidades de ensino e atende a um público oriundo de diversos bairros da cidade e de múltiplas camadas sociais.

Nos contatos com os educadores de tais escolas notamos que ainda há muitas demandas e melhorias a serem feitas, reconhecem o valor dos livros didáticos, mas notam ser ainda necessário o seu aprimoramento, embora salientem – de modo geral – melhorias a cada edição ou triênio.

Dentro da academia notamos ser comum universitários entenderem a América Latina como a união das Américas do Norte e Sul; ou Norte, Central e Sul; ou ainda, países da América Central e Sul; como o Mercosul¹⁴; como países que falam línguas neo-latinas; como países colonizados por espanhóis ou portugueses; como países subdesenvolvidos da América; entre outras definições, o que nos mostra que o assunto não é de domínio de certa parte do público universitário, possível fruto de pouca tratativa sobre o assunto na Educação Básica, informação que tomamos por hipótese em nossa investigação.

Na execução do PIBIC, buscamos, também, o contato com equipes pedagógicas da Superintendência Regional de Ensino para podermos dialogar com os aparelhos e levantar possibilidades, em conversas e eventos junto às analistas educacionais, responsáveis pelo acompanhamento das escolas da região, ficou nítida a necessidade da maior aproximação, convívio e intercâmbio entre o Ensino Superior e Básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ano de pesquisas, visitas e análises, pudemos notar avanços no Ensino de História e nas tratativas e presença de temáticas relativas à América Latina, mas, por

¹⁴ Mercado Comum do Sul, conjunto de países da América do Sul que tem tratados para facilitação de comércio e trânsito entre si.



outro lado, notamos também a imensa necessidade de se continuar caminhando, pois, nos parece haver mais caminho a se percorrer, do que caminho já percorrido. Nossos estudos tem convergindo com os principais debates e apontamentos feitos recentemente pelos autores que nos norteiam e tratam da temática.

Através de nossa pesquisa participamos de eventos ligados ao tema em diversas instâncias, setores e cidades, onde pudemos compartilhar de nossas experiências, vivências, observações e reflexões com pares e notarmos que o visto em nosso lócus é presente em outros, que nossas inquietudes não são somente nossas, mas de muitos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Thamar Kalil de Campos. **Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de História: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

ALVES, Thamar Kalil de Campos; GUIMARÃES, S. A América Latina no Ensino de História: um estudo em escolas de Ensino Médio. In: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania – 6º ano/Alfredo Boulos Júnior.** – São Paulo: FTD, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania – 7º ano/Alfredo Boulos Júnior.** – São Paulo: FTD, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania – 8º ano/Alfredo Boulos Júnior.** – São Paulo: FTD, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania – 9º ano/Alfredo Boulos Júnior.** – São Paulo: FTD, 2009.



BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** – Edição reformulada, 6º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** – Edição reformulada, 7º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** – Edição reformulada, 8º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania** – Edição reformulada, 9º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei N.º 5692/71. 1971

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei N.º 9394/96. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História 5ª a 8ª séries* Brasília: MEC/SEF, 1998.

DREGUER, Ricardo. **História: conceitos e procedimentos** – 5ª série/ Ricardo Dreguer, Eliete Toledo. – 1. ed. São Paulo: Atual, 2006.

DREGUER, Ricardo. **História: conceitos e procedimentos** – 6ª série/ Ricardo Dreguer, Eliete Toledo. – 1. ed. São Paulo: Atual, 2006.

DREGUER, Ricardo. **História: conceitos e procedimentos** – 7ª série/ Ricardo Dreguer, Eliete Toledo. – 1. ed. São Paulo: Atual, 2006.

DREGUER, Ricardo. **História: conceitos e procedimentos** – 8ª série/ Ricardo Dreguer, Eliete Toledo. – 1. ed. São Paulo: Atual, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos Rocha; MAGALHÃES, Marcelo de



Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n.109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos Rocha; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PNUD; Ipea; FJP. Diamantina, MG. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2013. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/diamantina_mg Acesso em 20 de dezembro de 2015.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana. **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – História* (2008). Educação Básica – Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 15-33. 2010.



JUVENTUDE, ENSINO DE HISTÓRIA E ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Davi Aragão Martins da Silva
Graduando do curso de História da FACIP/UFU
daviaragaomartins@hotmail.com

Marcos Flávio de Alves Leite
Graduando do curso de História da FACIP/UFU
mrscflavio5@hotmail.com

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada a partir da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, oferecida no curso de História da FACIP/UFU. De forma específica buscou-se refletir sobre as possibilidades de ensinar História num ambiente plural a partir da observação com estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública situada em Ituiutaba, MG, Brasil. A metodologia adotada consistiu em estudo bibliográfico referente ao ensino de História, juventude e ensino médio; observação do espaço escolar, particularmente das aulas de História e produção de notas de campo; realização de um grupo focal com estudantes do ensino médio. O trabalho revelou que ensinar e aprender são atitudes que merecem ser repensadas e problematizadas de maneira recorrente para que a escola seja um local atraente aos jovens.

Palavras-Chave: Estágio Curricular Supervisionado; Ensino de História; Juventudes.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultado de uma pesquisa realizada ao longo da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, no curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU). A disciplina possui carga horária total de 60 horas. Sendo 15 destinadas a assuntos teóricos e 45 para prática. Tem como objetivo principal promover a relação teoria e prática na formação de professores de História sensibilizando os jovens estudantes de que o saber histórico escolar diferencia-se significativamente em sua natureza e organização daquilo que constitui os princípios observados na ciência de referência.

A metodologia consistiu articular a observação vivenciada com as turmas do Ensino Médio com os textos teóricos discutidos na Universidade. Os textos trabalhados possibilitaram debater as especificidades do Ensino Médio, do Ensino de História, da



Juventude e questões curriculares. As referências discutidas foram importantes para fundamental o “olhar” sobre o cotidiano da escola. Realizamos observações no espaço escolar e particularmente nas aulas de História. Tais observações foram seguidas de produção de notas de campo. Analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) com o intuito de aprofundar as reflexões sobre as particularidades da Escola investigada. Trabalhamos também com um grupo focal com jovens estudantes do ensino médio.

Organizamos o texto em três partes. Na primeira, apresentamos a escola campo de Estágio. Na segunda, registramos algumas considerações sobre as salas de aulas observadas. Na terceira, empreendemos reflexões sobre os desafios de ensinar História, recorrendo às vozes dos estudantes. Por fim, tecemos nossas considerações.

I – A ESCOLA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

A atividade de observação foi desenvolvida na Escola Estadual Antônio Souza Martins, conhecido popularmente como “Polivalente”, situada na Rua 18, número 2444 - Bairro Setor Sul em Ituiutaba, Minas Gerais. Antes de se chamar Escola Antônio Souza Martins a escola foi fundada com outro propósito, inicialmente no ano de 1974 a escola era denominada “Polivalente”, com ensino de primeiro grau, orientado para início de profissionalização, onde os alunos passavam a cada semestre por uma área de ensino orientada para futura decisão nas duas séries finais do primeiro grau. Eram ofertadas disciplinas específicas para as áreas de educação para o lar; técnicas industriais; técnicas agrícolas; técnicas comerciais; área de ciências. Além das áreas específicas de conhecimento as escolas polivalentes tinham outra prática que diferenciavam das outras escolas, o professor fixo nas salas. Os professores ficaram fixos nas salas enquanto os alunos se direcionavam ao fim de cada horário para as salas. A escola funcionou com o nome de polivalente por três anos, no ano de 1977 a escola passa a se chamar Escola Estadual Antônio Souza Martins que homenageia um prefeito de prestígio na cidade.

A escola conta com uma estrutura de três corredores que são divididos entre as salas de aula e os espaços institucionais. Possui dezenove salas de aula, mas, no



momento são utilizadas dezesseis. Essas três salas sobressalentes são utilizadas para aula de reforço, rádio da escola e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Também possui secretaria, direção, sala dos professores, refeitório, bebedouros, banheiros, pátio, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo e laboratórios. Na área externa, possui as quadras e espaços destinados a atividades de educação física. A escola oferece ensino fundamental e ensino médio funcionando durante a manhã, tarde e noite. A observação da escola precisa ser feita de maneira aguçada. André (2006, p. 41) elucida que,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Isso deixa claro que a atividade de observar a escola torna possível detectar aspectos particulares que a escola proporciona. Será que a escola tem sido atraente aos jovens ou seria apenas um lugar que estão indo por obrigação? Como será que a escola enxerga seus sujeitos? Sabendo que a escola é um espaço dinâmico, André (2006, p.42-44) explica que há três dimensões que são necessárias de ser consideradas ao se pensar no cotidiano escolar: A *dimensão institucional* abrange toda forma de organização da escola e o que acontece no decorrer da vida escolar. A autora explica que a forma que é mantida a instituição afeta diretamente a organização do ensino na sala de aula. É a parte que engloba a direção escolar, técnicos, docentes, e outros agentes. A *dimensão pedagógica* trata da relação de ensino entre professor e estudante. Envolve as atividades, conteúdos, materiais didáticos, enfim, é a produção do conhecimento. Por fim, temos a *dimensão sociopolítica/cultural* que trata as macroestruturas da prática educativa. Nesse sentido, é a dimensão que considera contextos históricos e representações políticas que influenciam na sociedade. A autora ainda explica que “o destaque a apenas três dimensões tem o objetivo de chamar a atenção para aspectos que não podem ser esquecidos numa investigação da prática pedagógica cotidiana” (ANDRÉ, 2006, p.44), mas explica que há outras dimensões conhecidas.



Para conhecer alguns aspectos da escola, foi feita a leitura do Projeto Político Pedagógico, o PPP, para considerar a dimensão sociopolítica/cultural e institucional. Ele apresenta o objetivo geral da escola que é garantir ao educando situações de construção de conhecimento promovendo o seu enriquecimento pessoal e social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, visando a sua integração e atuação no meio sociocultural. Os objetivos específicos abordam a importância de formar cidadãos responsáveis, participativos, críticos, comprometidos e criativos bem como fortalecer a escola como espaço público que seria aberto a debates, diálogos entre a comunidade e pais dos estudantes.

Tais aspectos podem ser utilizados para pensar como são, e se são, realizados na prática. Vale questionar: será que a escola está apta para receber parcela dessa nova juventude? Nessa perspectiva, Dayrell (2007, p.1107) aborda que,

Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores.

Dayrell esclarece que essa nova juventude se constitui a partir de mudanças sociais e culturais que vem ocorrendo nas últimas décadas no mundo ocidental. É importante perceber há uma composição heterogênea dos sujeitos da escola. No PPP não fica claro o público que a escola atende, desse modo torna-se um desafio compreender a opinião da escola sobre seus sujeitos. Mas deixa evidente a relação que a família e sociedade precisam manter para cultivar o ato de ensinar. No documento consta que,

É impossível colocar à parte escola, família e sociedade, pois, se o indivíduo é aluno, filho e cidadão, ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, por que o aluno aprende também por meio da família, dos amigos, dos meios de comunicação, do cotidiano. É preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com a parceria de todos (PPP, 2016).

Desse modo é entendido que o compromisso com toda a comunidade se torna necessário e precisa ser considerado no momento de pensar as formas de ensinar. A



escola precisa ser vista como um ambiente plural e capaz de responder a demanda de desafios dessa nova juventude.

No que se refere à disciplina de história para ensino médio, não foi possível localizar no PPP a descrição aprofundada. Ela é citada junto com as disciplinas que se enquadram nas ciências humanas, mas não aborda conteúdos a serem ensinados. No documento consta quem o currículo para ensino médio tem como dever proporcionar que o jovem seja sujeito de sua própria formação e que tais aspectos se reproduzam para a vida pessoal em diversos sentidos. Ainda no PPP, identificamos os objetivos dos conteúdos de história para ensino fundamental: compreender as relações da natureza com o processo sociocultural, político e econômico, no passado e no presente; reconhecer e compreender as diferentes relações de trabalho na realidade atual e em outros momentos históricos; compreender o processo de formação dos povos, suas lutas sociais e conquistas, guerras e revoluções, assim como cidadania e cultura no mundo contemporâneo; realizar, autonomamente, trabalhos individuais e coletivos utilizando fontes históricas. A fundamentação pedagógica da escola é pautada a partir da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394/1996. De acordo com o mesmo documento a organização curricular foi baseada nos Conteúdos Básicos Comuns – CBCs.

A sala dos professores é um ambiente amplo e possui duas mesas grandes e cadeiras. Tem água e café disponível para os professores. Nesse mesmo ambiente é servida a merenda para os docentes. É um local de trocas de ideias entre os funcionários e que a presença do estagiário pode ser incomoda. Aparentemente a sala precisaria ser maior devida à lotação percebida no momento do intervalo. A biblioteca da escola possui livros de maioria literária. Percebi também uma elevada quantidade de dicionários da língua portuguesa disponíveis para serem utilizados em aulas. A biblioteca também serve como copiadora, ou seja, o local que os professores deixam as atividades para ser impressas aos estudantes. Perguntamos para a bibliotecária se os jovens tem o costume de frequentar o ambiente ou se tem costume de pegar livros para leitura. A mesma respondeu que só buscam os livros na medida em que os professores passam atividades.



Sempre visto fechado, percebi que o laboratório de informática possui diversos computadores, mas não são utilizados com frequência. Para saber o possível motivo, perguntei a um professor. Ele respondeu que em breve iriam contratar um monitor para prestar serviços à escola e cuidar do laboratório. Disse também que, no momento, é difícil planejar atividades que envolva o uso dos computadores, pois a tarefa de ligá-los e conferir seu funcionamento gera tempo que comprometeria os cinquenta minutos da aula. Por isso ressalta a importância de um sujeito responsável pelo local.

Em linhas gerais, a escola possui outra aparência das demais escolas da cidade. O ambiente observado possui um ar agradável e aberto. Isso se deu pelo fato da escola ter sido pensada para outros agentes na sua formação. Nas salas de aula percebi a presença de pias que deveriam ser utilizadas para as disciplinas técnicas. De qualquer forma, mesmo parecendo um ambiente mais acolhedor, a escola ainda é um local vigiado. Os estudantes ainda são proibidos de circular em determinados horários e em determinados locais. Os jovens, cada vez mais, se deparam com atitudes que enfatizam o “não pode” os tornando invisíveis em suas ações, vontades e sentimentos.

II – SALA DE AULA: UM ESPAÇO MULTICULTURAL

A disciplina de estágio nos prepara, de certo modo, para encarar diversos perfis de estudantes. Esse ambiente é local de convivência, socialização e de troca de conversas do dia a dia. Ele faz parte da vida cotidiana dos jovens. Perceber a dinâmica desse ambiente precisa ser considerar a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação de conhecimentos (ANDRÉ, 2006, p.43).

O multiculturalismo, com base no autor Peter McLaren, apresenta a ideia que o educador precisa estudar melhores modos de mediar conteúdos para que possa haver formas de ensinamentos eficientes. Para isso se torna interessante considerar que cada educando tem suas particularidades e cultura histórica. Ao considerar tais pontos acreditamos que as portas se abram para um lugar multicultural. Neste é indispensável a inclusão e inter-relação de agentes do aprendizado possibilitando ouvir as vozes dos



diferentes sujeitos que foram impedidos de ter seu lugar na sociedade. Pensando assim, ousamos afirmar que a escola passaria a ser um espaço plural e multicultural dos excluídos que podem estar nesta condição por raça, condição sexual, situação econômica, dentre outros fatores.

Na escola observada percebemos que as salas de aula, se tratando de seu espaço físico, são arejadas e possuem janelas que permitem a visualização do espaço exterior e que o espaço interior também seja visualizado. De dentro da sala de aula é possível observar a movimentação dentro do espaço escolar e, no primeiro bloco, vê-se a movimentação da rua. Um ponto positivo é que as salas tornam-se mais claras e arejadas, proporcionando maior qualidade daquele espaço escolar. Como ponto negativo, percebi que a movimentação, tanto da rua quanto do interior da escola, pode chamar atenção causando a perda de foco das aulas. Vale ressaltar que as janelas foram pensadas para outra proposta, ou seja, que os estudantes pudessem ser vigiados. Os sujeitos se apresentavam diferentes dos visto nos estágios anteriores. A idade dos jovens também é fator a ser considerado, pois devido a faixa etária, fica evidente que os jovens têm inquietações não percebidas no ensino fundamental, como por exemplo, o uso de roupas e a adesão a grupos. É o momento que os jovens estão numa fase de reconhecimento social. Eles possuem suas formas de expressão e comunicação. É possível perceber na escola, principalmente no intervalo, que são formados grupos.

É essencial para o trabalho apresentar o professor que recebeu os estagiários do curso de História para realização das observações. O docente se chama Sidney Leopoldino da Mata, possui bacharelado e licenciatura em História pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2013. Também é mestrando educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFU. Possui pós-graduação em Ensino de Jovens e Adultos – EJA, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM no ano de 2014. Atuou como professor da Educação Básica na Rede Estadual do município de Ituiutaba, Minas Gerais.



Por ter formação recente, o educador possui contato com historiografias recentes nas discussões referentes à educação. Durante as aulas notamos preocupação dele em deixar evidente, para os jovens, que eles podem ter acesso a UFU:

Vale ressaltar aqui, que o professor tem preocupação em aproximar a universidade à realidade dos sujeitos. Sempre que possível ressalta que tais conteúdos são essenciais para realização das provas que garantem o acesso ao nível superior (NOTA DE CAMPO, 06/05/2016)

Durante as aulas observadas, era recorrente por parte de professor, afirmar que os assuntos trabalhados em sala de aula eram de total importância para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular da instituição. Consideramos que tal aspecto é positivo, pois serve como meio de desenvolvimento de interesse do sujeito pela universidade.

O professor utilizou de analogias, comparações, e novas linguagens como complemento pedagógico em sala de aula. Recorrer a diferentes fontes e linguagens para enriquecer as aulas de história é uma atitude que se mostra cada vez mais adequada tendo em vista que a disciplina possui diversos assuntos abstratos e de difíceis entendimentos. Quanto às atividades e exercícios, verificamos o uso de diferentes materiais e linguagens como complemento de conteúdo. Fazer com que aqueles sujeitos tenha contato com outros objetos alheios à escola também é papel do professor. Isso faz relação quando Mellouki e Gauthier mostram o professor como mestre herdeiro, que causa sinergia entre sua herança cultural com a do educando. Afirmam que,

A cultura não se reduz nem a uma soma de conhecimentos nem a objetos que precisamos conhecer: pintura, arquitetura, modos de vida etc. Os conhecimentos, objetos e modos de vida foram produzidos ou adotados em contextos determinados e a fim de satisfazerem as necessidades determinadas. É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana. (2004, p.557)

Tal herança explicada pelos autores não pode passar de forma despercebida. Ela deve ser pensada, problematizada e refletida para que possa ser passada adiante. A educação do sujeito não é feita somente dentro da escola pelo professor. Cada jovem



tem sua particularidade e a forma que a educação foi apresentada em casa. Concordamos com a citação a seguir, pois ela afirma que,

Existem inúmeras maneiras de estudar, em todas é preciso apenas algo bem pessoal: vontade, ou seja, interesse do aluno para com os estudos, a motivação é superior a todos os discursos e as broncas dos adultos, a motivação é infalível. Quando não há interesse sobram desculpas, e conseqüentemente, pouco proveito terão os estudos. (GUIDO, 2008, p.67).

Os estudantes dos primeiros anos do ensino médio os quais observamos na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, não podem ser chamados de “iguais”, no tempo de observação foi possível perceber diversas particularidades dos estudantes. Em sua grande maioria os estudantes buscam se relacionar no que podemos chamar de grupos de afinidades, porém existem estudantes que passam a maioria do tempo sozinhos, sem a companhia de colegas de escola. Aqueles que se isolam dos grupos na maioria dos dias de observação ficavam quietos em salas de aulas, não conversavam, não se levantavam, não participavam efetivamente das aulas ministradas pelo professor. Foi perceptível a preocupação do professor Sidney em relação a esses alunos. O professor procurava interagir com esses alunos, buscando ouvir quais os conhecimentos prévios e quais as inquietações que os mesmos traziam. Já os estudantes pertencentes a algum dos diversos grupos identificados nas observações se comportavam bem diferente, sempre estavam conversando, andavam em grupos de dois, três ou mais estudantes. Participavam e conversavam mais durante as aulas, levantavam e transitavam dentro das salas com frequência. Questionavam mais o professor e não hesitavam em expor suas opiniões nem suas dúvidas.

Sendo assim, durante suas aulas foi possível reafirmar o quanto esse espaço da sala de aula é multicultural, percebi que o professor não teve grandes dificuldades em lidar com esses espaços das diferenças. Nesse sentido compactuo com SILVA,

O professor, nesse contexto multicultural, “deve” estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, “deve” ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros (2000, p. 45).



O diálogo com sujeitos excluídos, dificilmente se efetiva, mas no caso do professor Sidney esse diálogo ocorre de maneira natural, os estudantes são protagonistas de suas salas de aulas, sentem – se contemplados por poderem compartilhar suas experiências uns com os outros. O professor assume o papel de mediar as especificidades individuais de cada estudante fazendo assim com que a sala se torne um espaço plural de multiculturalidades e de aprendizado para todos.

Com o intuito de ouvir os jovens sobre o que pensam da educação escolar e particularmente sobre o ensino de História, realizamos um grupo focal que apresentamos a seguir.

III – ENSINO DE HISTÓRIA: OPINIÕES A PARTIR DE GRUPO FOCAL

Observar e considerar a fala dos estudantes tem total importância no momento de refletir como a escola oferece meios para tornar a relação ensino e aprendizagem eficiente. Precisamos considerar que o fracasso escolar não é determinado, apenas, pelo interesse de determinado sujeito. A comunidade escolar, professores, escola e outros aspectos, precisam ser problematizados para compreender possíveis desacertos. Dayrell aborda em seu texto que

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (2007, p.1106).

A partir de tal debate fica perceptível os desafios contidos no processo e nos sujeitos do ensino. Em conversa com o professor Sidney, ele aponta para o uso constantemente do uso dos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e o Currículo de Base Comum (CBCs). Sidney trabalha seguindo o planejamento do curso de História que foi construído entre ele e mais dois professores de História que atuam nos 2º e 3º



anos do ensino médio da Escola Polivalente. Notamos no decorrer das observações que suas aulas são todas planejadas antecipadamente sendo possível ter acesso aos documentos que o professor produz antes para direcionar suas aulas, evitando assim que ele se perca no conteúdo apresentado para os estudantes.

O professor enquanto sujeito que promove o desenvolvimento da educação histórica tem de usar de diversos artifícios para prender a atenção dos alunos, tarefa nada fácil, mas também não impossível desde que ele realmente esteja interessado que o seu aluno tenha aprendido histórico. Cabe a ele dispor de novos recursos e atitudes didático-pedagógicas buscando novas maneiras de se ensinar história. Precisa estar comprometido e atento que sua profissão está estritamente ligada ao humano, ao sociocultural e a política, portanto há uma responsabilidade ao abordar esses temas em sala de aula.

É ofício do profissional da educação histórica apresentar para os alunos a função do aprendizado histórico na vida prática de cada um. Para isso é necessário que o professor saiba que não se trabalha história ensinando apenas o que está no livro didático, nem da forma que ele imagina estar certo. O ensino de história deve ser sistematizado de acordo com o CBC, com PCNs, além de selecionar de forma coerente os conteúdos a serem trabalhados. Mas não existe uma receita pronta para isso, de acordo com Marcos Silva é necessário um compromisso por parte do professor em relação à responsabilidade de se ensinar a melhor história possível.

Defendo um ensino de história comprometido com os conteúdos: não ensinamos "qualquer coisa", ensinamos história; trabalhamos com conhecimento histórico, campo de saber dotado de métodos, com tradições acumuladas e criticáveis, aberto à produção de novas interpretações; nossa presença no ensino fundamental e no ensino médio diz respeito exatamente à garantia de que esse conhecimento alcance crianças, jovens e adultos em geral. (SILVA, 2013. p. 15)

O ensino de História, no ensino fundamental aborda dentre outros conteúdos da disciplina o conjunto de registros das sociedades humanas no tempo. Esse aprendizado histórico é um processo que permite ao aluno refletir sobre a experiência temporal que a o conhecimento histórico pressupõe, atribuindo sentido e orientação à vida prática e compreensão da identidade histórica e cultural dos indivíduos. O estudo do passado traz algumas respostas para as inquietações vividas no presente, portanto faz-se necessário



que os alunos entendam que o passado não está em um plano isolado e sim enraizado em nossas vidas hoje, pois tudo o que foi e é vivenciado faz parte das mudanças que gradualmente foram acontecendo no mundo.

Para buscar apreender novos aspectos e ouvir mais os jovens propomos realizar um grupo focal. Esta atividade consistiu em selecionar determinado número de participantes e promover um debate sobre temas selecionados anteriormente. Esta é uma possibilidade de ter contato primário com a opinião de jovens que nem sempre tem oportunidade de se expressar dentro do espaço escolar. O grupo focal foi pensado para que acontecesse de maneira informal e prática, sem a presença da comunidade escolar. Vale aqui ressaltar, que dialogamos com a escola e fomos autorizados a realizar a atividade.

Pensamos em realizar a atividade com cinco jovens dos primeiros anos A e E. A ideia seria fazer dois grupos focais, ou seja, com os integrantes de cada turma por vez. Estabelecemos alguns temas para provocarmos os estudantes com o intuito de causar neles sentimentos que fosse possível conduzir uma discussão em grupo. As questões propostas foram as seguintes, buscar compreender como os alunos adquirem sua consciência relacionada a política? Eles se mantem informado sobre a atual situação do país? Onde costumam buscar informações?; qual a importância da disciplina de História para sua vida escolar e construção de mundo?; Opinião sobre o uso de tecnologias na sala de aula: como os estudantes veem o uso do celular? Eles acham que podem utilizar a favor das aulas?; A escola e a juventude: como os jovens estão interpretando as ocupações nas escolas do país? Será que eles fariam o mesmo para defender seus direitos de educação? Qual a opinião? Para isso utilizamos imagens retiradas na internet que pudesse provocar os alunos no sentido de estimularem a exporem suas opiniões e que o debate ocorresse. Como base metodológica para se trabalhar com os grupos utilizamos alguns textos discutidos na disciplina na universidade juntamente com o restante da turma.

Contamos com a ajuda do professor Sidney para convidar os jovens a participar da atividade. Todos são menores de idade, portanto, elaboramos uma autorização para os jovens trazerem assinados pelos responsáveis. Para captação do debate, utilizamos



dois gravadores e uma câmera. Tentamos recolher as autorizações antes do dia da realização do grupo focal, porém, pegamos somente de uma das estudantes. A atividade ficou marcada para o dia 08 de junho. No momento de coletar as autorizações, constatamos que a maioria dos jovens não trouxe ou não solicitou a assinatura de seus responsáveis. Por esse motivo, determinamos que a atividade fosse feita apenas com os presentes que tivesse entregado as autorizações em estado aceitável. Por fim, restaram quatro jovens, dois da turma A e dois da turma E. Para apresentar alguns resultados sobre a atividade realizada, iremos trabalhar com pseudônimos para garantir a privacidade dos estudantes. Os chamaremos de Ana, Paulo, Beatriz e Gustavo. Nos limites deste texto analisamos apenas parte do grupo focal realizado, ou seja, apenas a questão relacionada a disciplina História.

Ana e Gustavo têm 15 anos de idade. Já Paulo e Beatriz têm 16 anos. No primeiro momento buscamos conhecer a opinião dos jovens quanto ao ensino de história. Beatriz, que aparentava estar à vontade, iniciou sua fala dizendo: *“eu acho muito importante, né? Aprender sobre o presente, passado e futuro... essas coisas ai de história. É bem legal e ajuda, né? A estudar o presente pra gente ir pra universidade”* (BEATRIZ, 2016). Na sequência Paulo complementou dizendo *“eu acho desnecessário, particularmente... Não curto (risos). Tem nada a ver com que eu vou fazer. Só faço mesmo para cumprir matéria e horário.”* (PAULO, 2016). Ana disse: *“é... aproveitando o que ele já disse é importante, pois é passado, mas está no nosso presente [...] mas é importante sim saber um pouco”* (ANA, 2016). Gustavo complementou: *“acho que vai precisar um pouco por causa do que eu quero ser lá no meu futuro”* (GUSTAVO, 2016).

Partindo desse diálogo inicial, podemos perceber a presença do mercado de trabalho no imaginário dos jovens. Apenas Beatriz citou a universidade como possibilidade no primeiro momento. Será a universidade algo distante para a realidade dos estudantes? A escola os prepara para ter acesso ao ensino superior? É sabido que a escola recebe visitas frequentes de instituições privadas de ensino superior e técnico. Elas adentram ao ambiente escolar promovendo um discurso atraente, fazendo com que a universidade federal seja silenciada. Pensando dessa forma, vale outro



questionamento: será que os cursos de licenciatura da universidade se mobilizam, de alguma forma, para convidar, divulgar e esclarecer possíveis dúvidas sobre o ingresso à instituição federal?

Seguindo a atividade, Paulo retoma: *“não... eu realmente acho que a matéria é bastante interessante... mas, eu, para mim, é desnecessário. Mas se for parar e ver algumas coisas que o professor passa, realmente a matéria é interessante”* (PAULO, 2016). Penso que nós, como futuros educadores, precisamos rever a forma de tratar a disciplina. Precisamos rever as formas de ensinar e aprender e considerar fatores internos e externos para uma possível inter-relação entre professor e estudante. Ensinar história não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços; existe também uma produção escolar que dialoga com a formação fora da escola. Existe uma produção de conhecimento fora da escola.

As respostas dos participantes sinalizam para a necessidade de explicitar, no cotidiano das aulas de História o potencial da aprendizagem em História para a vida prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao refletir sobre o ensino de história na prática, devemos pensar em reinventá-lo. A diferenciação pedagógica é uma tentativa de romper com o modelo de ensino frontal de modo que todos os jovens possam participar e apreender mais conteúdo, sem priorizar um em detrimento a outros. Isso se dá a partir do momento que se reconhece a pluralidade da sala de aula e seus sujeitos. Isso se daria a partir da criação de materiais pedagógicos, trabalhar com cooperação em sala de aula, e outros aspectos.

A escola é um ambiente repleto de culturas e diferenças. Peter McLaren que apresenta a ideia que o educador precisa estudar melhores formas de passar os conteúdos para que possa haver formas de ensinamentos eficientes. Para isso se torna interessante considerar que cada sujeito tem suas particularidades e cultura históricas. Ao considerar tais pontos acredito que as portas se abram para um lugar multicultural.



O estágio proporciona ampliar as visões e desafios que um educador precisa ter para realizar práticas educativas. A teoria nos diz como fazer e o que fazer, mas na prática tudo se torna diferente. Selma Pimenta expõe que

A teoria se vê em si mesma como tão onipotente com suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma (PIMENTA, 2006, p.92)

A partir disto, vale considerar a existência da dicotomia teoria e prática. Ambas precisam estar em constante conexão para que haja formação de saberes. A teoria tem importância essencial para que o educador tenha fundamentação e embasamento para saber lidar com as contextualizações e com o modo de ensinar. A teoria é o momento que deve ser considerado o fator interdisciplinar para a existência de um diálogo que resulte em didáticas emancipadora e que contribuam com a formação cidadã dos jovens. O educador constrói sua prática a partir da teoria, pois suas reflexões teóricas vão ser essenciais para a construção de suas formas de ensinar. O estágio nos permite perceber as relações entre a teoria, vista na universidade, e a prática, concebida nas observações, onde percebemos o cotidiano do ambiente escolar. Na prática, o educador precisa usar sua bagagem teórica para reconhecer, na prática, as características físicas, emocionais, culturais, econômicas e políticas do seu ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia 10-09-2010.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.



GUIDO, Humberto. **A arte de aprender, metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MCLAREN, Peter e GIROUX, Henry. **Escrevendo das Margens: Geografia de identidade, Pedagogia e Poder.** In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário* – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas do sul, 2000.

MELLOUKI, M’Hammed; GAUTHIER, Clermont. **O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico.** Educ.Soc., Campinas, vol.25 n.87, p.537-571, maio/ago.2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SILVA, Marcos. A História vem a público. **In. História que ensino é esse?** São Paulo: Papyrus, 2013.



PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: AQUISIÇÃO DE SABERES REFERENTES AO CONTEÚDO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CRIAÇÃO DE PERSONAGENS IMAGINÁRIOS

Thiago Barbosa Vieira
E.E. Profº Inácio Castilho
tbvieira@gmail.com

Cristiane Aparecida Silva Moura de Melo
E.E. Profº Inácio Castilho
crisapa3179@gmail.com

Oliria Mendes Gimenes
Doutoranda em Educação-PPGED/FEUSP
E.E. Profº Inácio Castilho
oliriamg@gmail.com

Resumo

Devido ao acelerado desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e a crescente veiculação de informações a partir de imagens em espaços midiáticos, o processo de ensino-aprendizagem tem se tornado um desafio constante aos docentes. Diante disso, quando se trata do ato de ensinar os professores sentem necessidade do uso de estratégias de ensino diferenciadas que venham prender a atenção dos alunos corroborando para a aprendizagem. O presente trabalho objetiva apresentar uma estratégia didática para o ensino de História a partir do projeto “Criação de personagem histórico: imaginação e conteúdo histórico na sala de aula”, que teve como finalidade motivar os alunos a serem produtores de conhecimento narrando a história apresentada no livro didático a partir de suas vivências, caracterizadas em um personagem imaginário. O público-alvo foram alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais. A estratégia desenvolvida foi bem aceita pelos alunos e possibilitou a aprendizagem do conteúdo de História de forma mais dinâmica, interativa e lúdica, além de facilitar a contextualização do ensino sobre as grandes guerras mundiais.

Palavras-chave: História. Ensino Médio. Prática pedagógica.

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem tem se tornado um desafio constante para os profissionais da educação. Esse desafio demanda dos professores da educação básica inovar as suas abordagens no ato de ensinar os conteúdos curriculares, alinhados às etapas do desenvolvimento escolar dos seus alunos, bem como ao contexto em que a instituição de ensino está inserida.



Diante disso, o presente trabalho objetiva apresentar uma estratégia didática para o ensino de História a partir do projeto “Criação de personagem histórico: imaginação e conteúdo histórico na sala de aula”, que teve como finalidade motivar os alunos a serem produtores de conhecimento narrando a história apresentada no livro didático a partir de suas vivências, caracterizadas em um personagem imaginário. Este artigo se caracteriza como um relato de experiência de uma prática pedagógica desenvolvida no Ensino Médio.

Durante muito tempo as práticas de ensino fundamentaram-se em copiar e decorar sem nenhum sentido ao aluno. Atualmente percebemos a dificuldade dos professores em chamar a atenção dos alunos para os conteúdos escolares diante de uma gama de espaços mais atrativos fora da escola.

O desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares é patente. Talvez seja a forma como eles são apresentados, pois

a dificuldade de mostrar o que se pretende para o aluno com os conteúdos e as propostas de aprendizagem, num mundo com predomínio da prática e do utilitarismo, tem afastado o interesse das crianças e jovens pelo conhecimento”. (DELIZOICOV, 2007, p. 37).

Nesse sentido, o ensino tradicional vem perdendo forças e a necessidade de novas práticas e abordagens vêm ganhando cada vez mais espaço. A ludicidade vem se tornando uma opção no cenário educacional em todos os níveis de ensino, se portando como um meio potencial da compreensão e da construção do conhecimento.

Segundo Tezani (2004) as atividades lúdicas não são simplesmente um “passatempo” para entretenimento dos alunos, ao contrário, correspondem ao conhecimento intelectual reflexivo, laços afetivos e novas formas de pensar sobre as realidades. É fundamental a construção do conhecimento através de novas dinâmicas em que os indivíduos sejam capazes de interagir e agir através de novas percepções.

A facilidade de compreensão e fixação dos conteúdos faz com que o ensino se torne algo prazeroso e não mais uma obrigação de decorar para a prova e, aprender é visto como algo possível instigando os alunos a buscarem o conhecimento. Portanto, as atividades lúdicas não conduzem somente à memorização dos conteúdos abordados, mas incitam o aluno a reflexão e a compreensão das diversas realidades dos temas



estudados. Essas atividades aumentam a motivação e participação dos alunos perante as aulas de História, pois o lúdico é integrador no universo do aluno. Sendo assim,

[...] a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo. (ALMEIDA, 1998, p.13).

Assim, buscando trabalhar os conteúdos curriculares de História como algo que leva o aluno a produzir conhecimento, é válido pensar em alternativas lúdicas que despertem o interesse dele para os conteúdos e promova a participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem de maneira autônoma.

Portanto, cabe ao professor criar alternativas para transformar sua prática, a fim de que a sala de aula seja vista como espaço de vivência, pois

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência. (MASETTO, 1997, p. 35).

Faz-se necessário, portanto, a busca por uma abordagem do ensino de História que possibilite ao aluno vivenciar os fatos históricos de acordo com as suas experiências, a fim de que ele possa ter uma percepção de como a dinâmica da História nos constitui sujeitos históricos e sociais de um tempo, pois

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque,



consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. (SEE/MG, 2006, p. 75).

Assim sendo, é perante esse cenário que acreditamos que a aula de História deve se materializar e configurar-se em espaços que vão para além de “uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acabam, muitas vezes, impondo uma versão como a verdade histórica sobre determinados temas” (GUIMARÃES, 2012, p. 40). Diante dos pressupostos apresentados que propusemos o projeto “Criação de personagem histórico: imaginação e conteúdo histórico na sala de aula” aos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, situada em Uberlândia-MG.

2 O contexto do ensino de História no Ensino Médio em Minas Gerais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de História expressam os debates sociais e as mudanças historiográficas e pedagógicas dos últimos anos. Pautam-se em ideais de construção de uma sociedade democrática, orientando-nos para um ensino da História que focalize a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano e discussão dos problemas sociais contemporâneos, a valorização das diversidades culturais brasileiras, o respeito mútuo, a problemática da construção da identidade, do pensamento crítico e da cidadania do educando, incluindo-se como participante ativo do processo de construção do conhecimento.

Propõem, ainda, um estudo temático sob a perspectiva da História do cotidiano e a utilização de métodos didáticos que levem o aluno à reflexão sobre sua vivência histórica, inserindo-se em um contexto social, ou seja, são caminhos a serem trilhados a fim de convergirem à prerrogativa da LDB 9.394/96 em seu artigo 8º que chama a responsabilidade de todas as instâncias no processo educacional brasileiro, visando sistemas de ensino dotados de autonomia (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História do Ensino Médio apresentam como objetivo principal ampliar a compreensão do aluno acerca de sua



realidade, especialmente confrontando-a e, sobretudo, relacionando-a com outras realidades históricas.

Dessa forma, o indivíduo será capaz de fazer escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações e decisões. Nesse sentido, o professor deve partir da realidade mais próxima do educando, não somente pela dificuldade de lidar com o tempo, mas principalmente para aproveitar sua experiência de vida (CABRINI et al., 2000).

Os PCNs também propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; dominar processos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outras. Em relação aos recursos didáticos, consta como sugestões a utilização de: jornais, revistas, televisão, vídeo e computadores, para aproximar os estudantes dos fatos históricos.

As crianças e os jovens têm acesso a muitas informações, imagens e explicações em seu convívio social que instigam seu imaginário. Apesar de essas fontes de informações contribuírem para a formação dos alunos, é importante diferenciar o saber que esse aprendiz adquire de modo informal com o saber adquirido na escola. No ambiente escolar, o professor de História reelabora os saberes, selecionando conteúdos e métodos que facilitam a compreensão de fatos e eventos históricos.

A estrutura da atual Proposta Curricular de História da rede estadual de ensino de Minas Gerais está prevista nas normas dispostas pela Resolução SEE/MG nº 833, de 24 de novembro de 2006. Ela abrange os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de História que devem ser ensinados para todos os alunos do 1º ano do Ensino Médio, bem como uma proposta de Conteúdos Complementares destinados ao aprofundamento e ampliação dos conteúdos propostas para o 1º ano. Os Conteúdos Complementares estão previstos para serem trabalhados no 2º ano com os alunos que optarem pela área de ciências humanas. Estes receberão um tratamento temático de modo a permitir um diálogo entre diferentes temporalidades e escalas espaciais: local, nacional, mundial. Entretanto, mesmo os alunos que optarem pelas outras áreas poderão estudar um subconjunto desses conteúdos complementares. No 3º ano, a escola poderá decidir sobre



os conteúdos a serem ensinados, podendo optar pela revisão dos tópicos dos anos anteriores, seu aprofundamento ou ampliação.

A partir do que apresentamos enquanto diretrizes para o ensino de História, juntamente ao cenário educacional instaurado nas escolas de educação básica, percebemos que o ato de ensinar História tem se tornado tarefa árdua e pouco atraente aos alunos, de modo a articularem e contextualizarem os conhecimentos históricos apresentados, discutidos e estudados em sala de aula (ECCO, 2007). Ensinar História é uma prática que ainda precisa superar muitos obstáculos como a falta de bibliografia variada à disposição dos alunos e professores, a carência de projetos e práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação.

Para reverter essa situação, concebemos o ensino de História a partir de metodologias e conteúdos que partam do pressuposto de que tanto professores quanto estudantes são sujeitos da História do seu tempo, portanto, capazes de produzir conhecimento a partir das relações sociais que estabelecem.

Dessa forma, o papel do professor é de mediador entre os conteúdos e o estudante, pois

Os professores, mesmo aqueles que atuam em condições precárias para o exercício da docência, possuem autonomia (em alguns casos bastante relativa) ante as demandas do Estado e da sociedade. Assim, questionam, criticam, subvertem os saberes, as finalidades, as prescrições no cotidiano escolar. Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes históricas, imprensa, textos, filmes, literatura, documentos e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. Nessa trama relacional, a valorização do papel, da autonomia, da formação e das condições de trabalho docente é imprescindível. (GUIMARÃES, 2012, p. 66).

É a partir das condições dispostas para o trabalho do professor que este deve ser capaz de executar seu trabalho. Ao mediar os conteúdos vistos na sala de aula possibilita o aluno relacioná-los com suas próprias vivências históricas, promovendo uma compreensão de que somos todos sujeitos da História.



3 Contextualização e desenvolvimento do projeto

Segundo Fortuna (2000), a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar o objetivo pedagógico com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e psicológicas. A primeira visa ensinar conteúdos e habilidades e a segunda, contribui para o desenvolvimento da subjetividade a fim de corroborar a construção do ser humano autônomo e criativo. Por conseguinte, vem preparar o aluno para o exercício da cidadania e da vida coletiva, a qual se busca por justiça social e igualdade com respeito às diferenças.

Concordando com essa premissa, entendemos que a relação do ser humano com o seu ambiente natural e social não é direta, mas mediada por elementos que devem facilitar a apreensão da realidade. O aprendizado, portanto, pode se valer de ferramentas pedagógicas que auxiliem neste intento como um facilitador.

Na busca por uma ferramenta pedagógica, resolvemos experimentar o uso da criatividade dos próprios alunos, relacionando o conteúdo estudado com a sua imaginação e suas vivências.

Assim, nasceu o projeto “Criação de personagem histórico: imaginação e conteúdo histórico na sala de aula”. A proposta foi de fazer com que os alunos criassem um personagem histórico imaginário a partir da narração dos fatos históricos contido no livro didático. O público-alvo foram os alunos do 3º ano do Ensino Médio, do turno matutino, da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, em Uberlândia, Minas Gerais.

O projeto teve como finalidade motivar os alunos a serem produtores de conhecimento narrando a história apresentada no livro didático a partir de suas vivências, caracterizadas em um personagem imaginário. A intenção foi de que o estudante a partir dos conteúdos disciplinares de História do 3º ano criasse a sua personagem de acordo com a teoria estudada, articulando fatos históricos com a sua própria sensibilidade e de acordo com a sua imaginação. Os alunos não poderiam fugir do conteúdo historiográfico estudado. Assim, o conteúdo histórico – a matéria – se torna o cenário onde as personagens históricas imaginárias criadas pelos alunos estariam inseridas.



O conteúdo estudado, à época da execução do projeto, consistia nas duas grandes guerras e nos processos históricos ocorridos em 1914 e 1945. Foi proposto aos alunos que cada um criasse um personagem histórico imaginário que não tivesse se tornado um herói de fama histórica, ou seja, o personagem não poderia ser famoso como os personagens históricos Adolf Hitler, Napoleão Bonaparte, Cleópatra, etc. Seu personagem deveria ser um homem ou mulher “comum”, um sujeito histórico que teria participado dos processos históricos estudados, porém, de forma anônima em relação à História tradicional. No entanto, é importante ressaltar que sua história de vida deveria estar ligada aos fatos históricos estudados em sala de aula.

Como motivação para aderir ao projeto, buscou-se que o aluno estabelecesse um vínculo empático com os sujeitos históricos estudados, mesmo que estes não tivessem sido citados pelo conteúdo a não ser de forma meramente coletiva. Assim, o aluno poderia imaginar, por exemplo, quais as dificuldades que seu personagem histórico passou ao se encontrar em uma trincheira em plena Grande Guerra Mundial e perceber que a ferramenta que mais utilizou não foi seu fuzil, mas a sua pá. Ou ainda, quais eram as conquistas que uma mulher pode vivenciar ao perceber que seu país precisava de sua mão de obra, uma vez que a maioria dos homens lutava nas frentes de batalha. As possibilidades para a criação do personagem são quase infinitas, pois as vivências dos personagens da História são múltiplas e diversas. O estudante só poderia conhecer as aventuras de seu personagem se conhecesse bem o conteúdo histórico estudado, uma vez que a coerência de sua narrativa dependia disso.

O contexto histórico trabalhado no exemplo envolve as relações políticas, econômicas e sociais dos países da Europa e abarcam relações desses respectivos aspectos entre países que não se situam no continente europeu, mas que, em alguma medida, participaram ativamente do conflito bélico do início do século XX. O aluno teve a liberdade de escolher um cenário real, com fatos históricos e construir seu personagem imaginário com base no que estudou. Assim, para tornar seu personagem mais completo, o aluno não ficou preso somente ao livro didático e às aulas de História, mas buscou informações em outras fontes.

Para auxiliar na criação do personagem, foi elaborada uma ficha de criação de personagem. Essa ficha, conforme observamos, orienta o estudante a criar o personagem



ao responder perguntas referentes às características físicas, intelectuais, emocionais, psicológicas, bem como as relacionadas à História.

Projeto: “**Criação de Personagem Histórico: Imaginação e conteúdo histórico na sala de aula.**”

Professor Thiago Barbosa Vieira – Disciplina: História

Ficha de personagem

Nome do aluno: _____ Série: _____ Turma: _____

Caro(a) aluno(a),

As perguntas abaixo são para auxiliá-lo para uma boa criação de personagem, são usadas na maioria dos roteiros. Use sua criatividade, caso haja perguntas que não se aplicam ao seu personagem, veja a possibilidade de ampliar o questionário com outras perguntas. Os seres humanos são animais complexos e assim também é o seu personagem! Procure se divertir no processo!

Contexto Histórico: A Grande Guerra (1914-1918) ou A 2ª Guerra Mundial (1939 – 1945)

Nome do personagem:

Nacionalidade:

Necessidade dramática (O que ele quer?):

Descrição resumida do personagem:

Características Físicas

Idade:

Tipo Corporal (Altura/peso):

Sexo:

Face:

Pele:

Cabelo:

Olhos:

Outras/especiais:

Características Básicas

Onde vive:

Nível intelectual:

Descreva sua profissão, local de trabalho, e sua relação com as pessoas neste ambiente:

Melhores amigos:

Modo de falar:

Hobbies preferidos:

Estilo:

Características Emocionais e Psicológicas

O que o motiva:

Do que ele tem medo:

As três coisas que ele mais estima (Objeto, Pessoa, Modo de vida, etc.):

Orientação sexual:

Sua visão sobre seu papel no mundo:

Como é seu local de repouso? Arrumado? Bagunçado?

Outras características importantes:

Descreva seu personagem com uma frase ou palavra.



Em relação à História

Como seu personagem se insere no contexto da Primeira/Segunda Guerra Mundial?
Onde seu personagem estava antes de começar a guerra?
O que ele fazia?
Com quem morava?
Era solteiro? Casado?
Estava satisfeito?
Qual era o envolvimento do seu personagem com a política de seu país?
Qual era sua opinião sobre a vida de seus compatriotas?
Ele é uma pessoa pacífica? Ou é uma pessoa belicosa?
Quando a guerra começou, onde seu personagem estava?
Caso o país de seu personagem tenha se envolvido no conflito da Primeira/Segunda Guerra Mundial, como ele se sentiu ao saber que seu país entrava em Guerra?
Caso tenha ido lutar, como reagiu à convocação?
Caso tenha ficado, como reagiu à situação?
Quais foram as mudanças principais na vida do seu personagem depois que Guerra começou?
O que ele fez durante a Primeira/Segunda Guerra Mundial?
Ele fez amigos? Perdeu amigos?
O seu personagem sobreviveu à Primeira/Segunda Guerra Mundial?
Caso não tenha sobrevivido ao conflito, como foi que morreu?
Caso tenha sobrevivido, o que ele teria a dizer sobre o conflito?
Como viveu seus últimos dias?

Lembre-se! O seu personagem, suas ações e suas aventuras devem se pautar no conteúdo histórico visto em sala de aula. A História que estudamos dará o cenário e o tempo em que o personagem atuará. Mas você escolherá as ações do personagem. Depois de criar seu personagem, **CONSTRUA A SUA HISTÓRIA**. Bom trabalho!

Apesar de se aterem ao contexto histórico como direcionamento para criar o personagem, o aluno poderia criá-lo com liberdade, podendo escolher suas origens geográficas, nicho social, orientação sexual, especificidades, visão de mundos, sonhos, expectativas, posicionamento político, dentre outros. Com isso, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades referentes à interpretação de textos, oralidade, escrita, noções básicas de roteiro e criação de personagem.

Ademais, trata-se de uma forma lúdica de relacionar o conteúdo trabalhado em História com a visão de mundo dos alunos e empatia com pessoas comuns em tempos e lugares diferentes, promovendo uma análise da realidade que inclui a diversidade e a pluralidade social, aproximando, assim, a História contida no livro didático com a sua história pessoal, ainda que de forma imaginária.



De forma a demonstrar a participação dos alunos e suas produções, apresentamos, a seguir, alguns trabalhos. Lembrando que não é possível apresentar a produção de todos os alunos envolvidos devido à restrição de número de páginas deste artigo.

No texto abaixo, uma aluna do 3º B relata a participação de seu personagem, um médico brasileiro na 1ª Guerra Mundial. A aluna demonstra o reconhecimento da participação do Brasil nesta guerra por meio de relato literário.

É dia 21/10/1917. Logo cedo me deparo com a notícia: “Brazil na grande guerra – Jornal A Época”. Fico surpreso, pois já havia dois anos desde o início da grande guerra e até então o Brasil declara neutralidade, isso até a série de torpedeamentos contra os navios brasileiros, então Poá a comoção da população o Brasil planejou ações para se inserir na grande guerra. Foi enviada a Europa oficiais com intuito de ajudar aeronaves inglesas e posteriormente em 01/06/1918 o pedido da composição para a missão médica. A finalidade era enviar médias e fundar um hospital em Paris. Não me imaginava na guerra até então, até que meu amigo e chefe da missão Dr. José Thomaz Nabuco de Gouvêa entrou em contato comigo e me informou sobre seu desejo de me unir ao grupo de clínicos na missão. Sabia que participar da guerra seria um risco, mas participar de um corpo medido militar cercado de humanitarismo e coragem me motivou a ir à Europa. Partimos no dia 18/08/1918 a bordo do navio francês Plata. O navio com destino final o porto de Marselha, fora recebido em 24/09 por médicos franceses. Levou algumas semanas até que o hospital de Vaugirard estivesse pronto para receber os feridos e afetados pela epidemia da grupe espanhola. Estava a disposição dos chefes militares franceses, conquistando confiança de tais autoridades e cheguei a receber função de direção em um dos hospitais em que atuei. Tempos mais tarde quando a guerra estava próxima do fim, fui enviado para um posto de socorro na região de Neves na função de médico auxiliar. Servi por pouco tempo, visto que em março de 1919 parte da equipe em ser servia voltou para o Brasil. Logo a participação brasileira na guerra chegaria ao fim. (ALUNA 37 – 3º B).

No texto a seguir, outro aluno do 3º B ao reconstruir o cenário de um determinado fato histórico deixa claro que conhece a situação do gueto de Varsóvia, construído na Polônia para conter judeus durante a 2ª Guerra Mundial. Essa caracterização se registra na passagem de um dos participantes do projeto. É interessante observar que o aluno trabalha a intertextualidade quando insere imagens de outras produções literárias as quais teve contato. Seu trabalho faz uma relação ao Diário



de Anne Frank¹⁵ quando apresenta uma estrutura muito próxima a ele. O relato também possui referências a filmes¹⁶ que o aluno já assistiu.

CAPÍTULO I

Ao longo dos meus poucos anos de vida ouvi rumores de pessoas que tinham sede de poder, poderíamos chamá-los de ditadores. Stalin, com seus princípios irrevogáveis sobre o marxismo-leninismo; Mussolini, homem de um nacionalismo baseado na recordação da glória de Roma; e Adolf Hitler, este a quem devo o meu ódio eminente. Hitler, com seus ideais um tanto inchutos [sic] em querer uma superioridade biológica e cultural dos povos arianos, fez em pouco tempo meus sonhos virarem um terrível pesadelo.

22 de novembro de 1932.

Era um dia normal a princípio, iria à escola e a tarde encontraria Half nas veredas de Dresden. Costumávamos ir ao lago e sentar no píer e passar horas conversando. Aquele dia não seria normal, pois era aniversário de Half. Estava completando quinze anos. Neste dia ficamos conversando sobre como nos conhecemos, das nossas brincadeiras e como era bom tudo isso. Queria presentear-lo. Dei um colar para ele. Papai era joalheiro e me deixou produzir uma peça para dar de presente. Aquele dia ficara marcado para nós dois: diz a Half que o presente teria um significado grande para ele, e no calor do momento se declarou a mim, dizendo o quanto me amava. Foi um alívio para mim saber que o que eu sentia era recíproco, mas mal sabíamos que aqueles dias de felicidade estariam contados.

Fevereiro de 1933

Quando Hitler assumiu definitivamente o poder, a vida para nós que não éramos alemães não ficou em uma situação muito boa. Era dia nove de fevereiro, havia acabado de chegar da escola, estava ansiosa para ir as veredas ver Half e mostrar o livro que mamãe me deu. Chegando as veredas, ele não estava lá. Optei então por esperar. Quando deu duas horas de espera, meu semblante já não era de felicidade, dava lugar a preocupação. Voltei à cidade. Fui na [sic] casa de Half ver se ele estava bem, quando recebi a notícia. A mãe dele contou que Pohl – como seus pais o chamavam – e Hinga, sua irmã, foram recrutados para Juventude Hitleriana. Nota: A Juventude Hitleriana foi uma instituição criada para recrutar e educar jovens de 14 a 18 anos segundo os ideais nazistas.

CAPÍTULO II

Já se passaram onze dias desde a última vez que vi Half. Era uma dor no peito, já não conseguia mais ler com tanto entusiasmo ou fazer minhas práticas de violino. Pensei que minha situação não poderia piorar, quando papai chega em casa. Eram três horas da tarde, papai havia de chegar daqui quatro horas, era estranho, nunca chegara a essa hora. Dizia papai que deveríamos sair de casa, não saberíamos para onde iríamos, era um decreto do governo. Saímos à rua com alguns

¹⁵ FRANK, A. O Diário de Anne Frank. Trad.: Alves Calado. São Paulo: Record: 2015.

¹⁶ Filme “O Pianista” (*The Pianist*. Dir. Roman Polanski, 2002).



dos nossos pertences, quando vi centenas de judeus seguindo uma fila. Quando foi cinco horas da tarde paramos todos em uma praça e ali ficaríamos até segundas ordens, fiquei apreensiva, mas papai disse que ficaria tudo bem. Anoteceu e dormimos por lá até amanhecer; quando deu seis horas da manhã fomos acordados por um barulho horrível, vieram vários soldados e nos levaram para um lugar que ficou conhecido como o Gueto de Varsóvia. Foi o primeiro gueto estabelecido na Polônia pelos alemães durante o holocausto.

24 de fevereiro de 1933

Já havia se passado dois dias que a gente havia se instalado em Varsóvia, aquilo era um cenário de terror, a noite tinha muitos tiroteios e explosão de bombas que eram jogadas por cima do muro – Os soldados nazistas construíram um muro envolta [sic] do gueto, e quem chegasse perto desse muro era alvejado com balas. Aquele seria um dia triste para mim e mamãe. Papai estava sentado a mesa junto comigo e mamãe servia o jantar. Morávamos no 6º andar de um prédio, quando vieram soldados e entraram em nosso apartamento, *e mandaram a gente se levantar, dois soldados pegaram papai e o jogaram pela janela*¹⁷, fiquei em estado de choque quando vi aquela cena. Depois que os soldados foram embora eu fui para o quarto e me coloquei a chorar.

28 de fevereiro de 1933

Fiquei sentado a maior parte do dia, às vezes pensava em Half, nunca o veria mais. Mamãe me chamou para ajudá-la a preparar o almoço, queria alguém perto dela já que não tínhamos papai entre nós. Peguei as cebolas como mamãe havia pedido quando ouvi barulhos, eram para todos saírem de suas residências e ficar em fila na rua, apareceram dez soldados, fiquei do lado de mamãe segurando sua mão, ela estava tremendo e em seus sussurros suplicava misericórdia. Um soldado passou na fila averiguando de uma a uma, comecei a perceber que pessoas davam um passo a frente à medida que o soldado mandava. Tremi quando ele parou na minha frente e pediu para eu dar um passo a frente. Quando havia feito sua averiguação o soldado mandou os demais voltarem as suas casas. Mamãe ficou apavorada, mas foi. Logo após isso outro soldado falou que tínhamos dez segundos para correr porque iriam abrir fogo, fiquei pasmada, não sei do lugar. Um dos soldados me avistou e me deu um tiro na nuca, e ali foi meu fim, vivendo um êxtase em meu subconsciente.

CAPÍTULO III

8 de julho de 1934

Passado um ano depois de meu falecimento, mamãe já estava melhor para se sobreviver. Posteriormente ela se encontra com Half, já com 16 anos, ela o viu em um remanejamento de pessoas que foram retiradas do distrito ao qual ela estava. Brevemente ela disse ao garoto que eu havia sido assassinada no gueto, aquilo caiu como uma bomba para ele. Na tarde desse dia, Half se juntaria a mim; ficou olhando o medalhão que dei a ele, um colar, e depois disso se suicidou em um beco, e assim temos a triste história de Anette e Half, e um amor outorgado pela eternidade. (ALUNO 21 – 3º B).

¹⁷ Este trecho é uma referência ao filme “O Pianista” (*The Pianist*. Dir. Roman Polanski, 2002)



No texto a seguir, uma aluna do 3º A faz relato de um personagem homoafetivo que começaria a vivenciar a ascensão do nazi-fascismo na Alemanha. Seu personagem desconhece as verdadeiras linhas do preconceito e da intolerância do nazismo na década de 1930, e chega a se sentir representado pelo discurso de Hitler sobre a superioridade da raça ariana até descobrir, em outro momento, que também seria perseguido por causa de sua orientação sexual. A aluna desenha a narrativa despojada de seu personagem de acordo com seus conhecimentos sobre o conteúdo histórico da época.

Meu nome é Joseph, sou alemão puro, tenho 23 anos, cabelos claros, olhos azuis, físico bem definido, trabalho em um escritório, moro em Berlin, me interesse por homens e aqui começa a minha história.

1930: Parecia uma manhã decadente como qualquer uma, tomei leite quente, vesti meu terno e fui para mais um dia de trabalho chato com pessoas chatas tudo que uma rotina proporciona, mal sabia eu que tudo poderia mudar. Estava quase pegando no sono quando o barulho da porta me despertou. Era ele. Alto, cabelos negros, olhos castanhos, altura baixa e foi nesse dia que eu conheci o amor da minha vida. Qualquer coisa sobre ele a mais do que sua aparência mostra, é um mistério, não sei de onde vem, o que faz, qual a sua raça. Depois de um tempo começamos a nos relacionar, mas essas perguntas permanecem sem resposta até hoje.

1931: Meu relacionamento quebrou toda a rotina e seus efeitos sobre mim, Caleb, o homem dos cabelos negros e dos mistérios insolúveis me ganhou tão rápido e posso afirmar que nunca estive tão feliz. Fora essas questões apareceu um tal de Adolf Hitler com discursos muito animadores sobre nossa raça e nosso país, acho que isso nos anima depois de anos de sofrimentos após perder a guerra. Surgiu um assunto sobre o partido nazista, estou meio sem entender, mas se for pra levantar o país eu já apoio.

1933: Começo do fim é uma expressão muito dramática e ela se encaixa perfeitamente sobre o que eu e Caleb passamos desse período até o fim. O começo do holocausto foi em 30 de Janeiro de 1933. Pode-se dizer que essa é a data mais triste da história. Eu não sei explicar como tudo aconteceu, quando percebi Caleb já estava sendo levado para o campo de concentração, e ele não tinha escapatória, um gay, de raça impura, sem passado, ele poderia ser um judeu, mas o nome que usaram foi traidor impuro. Ele foi agredido, perseguido, trabalhando nos trabalhos mais pesados e perigosos, ele fazia parte do triangulo rosa (título colocado nos gays que serviam da prática de tiro) as torturas eram constantes, suas unhas foram arrancadas, o grupo de gays foram violados com réguas de madeira partida o que levou a hemorragia e perfuração do intestino, sem falar nas inúmeras experiências médicas em busca da cura gay. Por fim, Caleb morreu durante um espancamento que quebrou suas costelas perfurando seus órgãos. Caleb fazia parte dos 15 mil mortos por ser gay. Ele não foi a



única pessoa que eu amava e que a guerra e o nazismo me tirou, eu perdi amigos, conhecidos, familiares, o país perdeu a guerra. Adolf Hitler se matou e o mundo perdeu milhares [sic] de vidas. (ALUNA 29 – 3º A).

De acordo com Schmidt (1998), a aula de História deve ser o momento em que o educador pode oferecer ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, por meio de atividades que proporcionem a edificação do saber. A autora ainda acrescenta que é importante levar o educando a compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades, noções básicas na educação histórica.

Nesse sentido, o docente possui grande responsabilidade na formação da consciência histórica de seus alunos, pois as escolhas que faz como educador são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem, partindo-se do princípio de que essas escolhas contribuem para a construção de visão de mundo de ambos.

Considerações

Apresentamos uma estratégia didática para o ensino de História a partir do desenvolvimento de projeto proposto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, a fim de motivá-los a serem produtores de conhecimento a partir da criação de personagem imaginário caracterizado e objetivado nos conteúdos ensinados em sala de aula.

A proposta contribui para o desenvolvimento da escrita do aluno, bem como de sua capacidade de síntese a partir de informações que se apresentaram ao estudante em formato de conteúdo historiográfico. As informações que foram apreendidas pelo aluno durante as aulas de História se refletem e são dispostas nos textos produzidos pelos alunos de forma a apresentarem a história do seu personagem, bem como a caracterização do cenário relativo ao fato histórico.

A experiência de desenvolver uma estratégia didática articulando os fatos históricos à composição de personagem histórico imaginário foi motivadora. Na verdade, as expectativas foram atendidas em certa medida, pois diante da situação em que se encontram os alunos em relação ao desinteresse pelos conteúdos curriculares, o professor estará sempre buscando alternativas que venham motivá-los a construir saberes de forma criativa e colaborativa.



Assim sendo, o trabalho de criação de personagens relacionados ao contexto histórico estudado, aqui intitulado como “Criação de Personagem Histórico: Imaginação e conteúdo histórico na sala de aula” abre caminho para o desenvolvimento de trabalhos futuros utilizando essa plataforma imaginativa, como, por exemplo, usar os personagens criados pelos alunos para sessões de *Roleplaying Game*¹⁸. Ou seja, os alunos poderiam interagir entre si com o personagem criado, seguindo os roteiros que eles mesmos desenvolveram de acordo com os fatos históricos aprendidos nas aulas de História. Esperamos que este trabalho venha a motivar outros docentes a se engajarem em práticas pedagógicas desta natureza, a fim de que contribuir com uma aprendizagem significativa não só no que se refere à História como também de outros conteúdos curriculares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: História. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Filosofia, Geografia, História, Sociologia, v. 3. Brasília: SEB. 2006.

CABRINI, C. et al. **Ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: Educ 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNANBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ECCO, I. O ensino de História: evidências e tendências atuais. **Revista Ciências Humanas**, v. 8, n. 10, jun. 2007, p. 123-147.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA

¹⁸ Roleplaying Game (RPG) é um jogo de representação de personagens utilizado como ferramenta pedagógica no ensino de história.



GUIMARÃES, S. **Didática e prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. 13a. ed. rev e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

MASSETTO, Marcos T. **Didática: A aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 54-66.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum: História. Educação Básica – Ensino Médio**, 2007.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE TÉCNICA EM MEIO AMBIENTE: conquistas e desafios em aprendizagens significativas

JOÃO CARLOS DE OLIVEIRA

Professor - Cursos Técnicos em Controle Ambiental e Meio Ambiente

Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU)

oliveirajotaestes@ufu.br

RESUMO

Este trabalho representa conquistas e desafios de práticas educativas com estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente (ESTES/UFU) que estudam na Escola Estadual de Uberlândia (MUSEU), na modalidade Educação Profissional com a Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – Meio Ambiente). Os procedimentos de ensino-aprendizagem, dependendo de quem está ao lado/com os estudantes, aprisionam, adestram e/ou libertam as pessoas em diferentes ambientes dentro ou fora das escolas. As experiências e reflexões são sobre o que, porque e como se ensina, o que deveria ensinar e o que precisa ser ensinado sobre questões ambientais. Não podemos ignorar o caráter ideológico dos conteúdos, o grau de dificuldades de aprendizagens, que pode ser ressignificado por meio do Modelo Andragógico.

Palavras-chave: EJA/PROEJA; Questões Ambientais; Práticas Educativas.

OLHANDO NO RETROVIZOR... uns passos atrás e outros na frente

Nos últimos anos as condições da saúde ambiental¹⁹ da população têm melhorado de forma contínua e sistemática, em função de vários fatores, mas não para tod@X/s²⁰, associados aos avanços técnicos na área da Saúde Pública/Coletiva, das infraestruturas promovidas pelas indústrias das engenharias, agroalimentar²¹ e da medicina.

Estas condições passaram a serem focos de diversos estudos e pesquisas sobre a aplicação de algumas Leis, em especial 10.639/2003²², 11.645/2008²³ e Lei 9.795/99²⁴,

¹⁹ A utilização das expressões “saúde ambiental, ambiental, ambiente, meio ambiente ou dinâmica ambiental” deverá ser considerada além do contexto físico, químico, biológico e climático. Mas, também político, técnico, tecnológico, sociocultural e psicológico, por creditar que “tudo está num mesmo ambiente”. Há uma interatividade entre estes ambientes, o que permite uma maior sinergia e/ou inteireza da/na dinâmica ambiental, consolidando, assim, a interculturalidade dos saberes e dos fazeres com e para as pessoas, na sua individualidade e/ou coletividade.

²⁰ Acatando o que é recomendado pela Rede de Gênero com abrangência internacional a utilização “@/X”, se devem pelo fato de evitarmos, em alguns momentos, a linguagem sexista presentes, tanto no projeto, bem como nas atividades propostas.

²¹ Aqui optamos pela utilização desta expressão que representa, para nós, três segmentos: agronegócio, agricultura orgânica e agricultura familiar, mas que não serão abordados neste projeto (nem abortados) em nossas discussões.

²² A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394 / 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências, como prevê expressamente no caput do artigo 26-A que, "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio,



nas escolas, principalmente pelas particularidades e peculiaridades de determinados grupos sociais que vivem em alguns lugares, o que poderíamos denominar de vulnerabilidades ambientais.

Desta forma, a Universidade Federal de Uberlândia–UFU tem proporcionado algumas discussões, mesmo que ainda timidamente, sobre estas Leis. Nesta direção a Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU) propôs, desde 2011, em alguns Cursos Técnicos²⁵, primeiramente Meio Ambiente e depois Controle Ambiental a formação profissional/estudantes²⁶, Ensino Médio aos Subsequentes, compondo uma formação na área ambiental.

Mas, ainda percebemos um hiato sobre a real e efetiva aplicação das Leis no cotidiano nos Componentes Curriculares dos Cursos na ESTES, exatamente porque, na maioria dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada Curso²⁷, o que se encontra e está mais relacionado com “A importância da preservação do meio ambiente” e nada relacionado ao mundo afro e/ou indígena.

oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.". O parágrafo primeiro afirma que: "O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil". No segundo parágrafo consta que: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".
Maiores informações: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100005&script=sci_arttext.

²³ No Artigo 26, diz que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os conteúdos programáticos incluirão diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Maiores informações: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Data de acesso: 11/08/14.

²⁴ Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Maiores informações: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm, Data de acesso: 11/08/14.

²⁵ A ESTES/UFU possui os seguintes Cursos Técnicos nas modalidades pós-médio: Análises Clínicas, Controle Ambiental, Enfermagem, Prótese e Saúde Bucal. Médio Integrado na modalidade PROEJA - Meio Ambiente.

²⁶ Faz-se a escolha pela terminologia “estudante” como resgate e, bem como pelo entendimento, melhor expressar as reflexões da psicopedagoga Argentina Fernández (2001a, b), que prefere o uso do termo estudante (ou aprendente/ensinante) como uma modalidade (diferente) de ensino-aprendizagem, que não seja equivalente a aluno, mas sim a um sujeito desejante que revisita a sua aprendizagem, que se posiciona em aprender, a ensinar, em apreender, imprescindível no reconhecimento da autoria do seu pensamento. Para ela, a etimologia da palavra aluno, apresenta um significado importante (*a*: negação, sem, não, ausência; *luno*: vem do grego: luz, brilho).

²⁷ Para maiores informações sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de cada Curso acessar: <http://www.estes.ufu.br/node/131>.



Por isso, este trabalho denominado de **“A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE TÉCNICA EM MEIO AMBIENTE: conquistas e desafios em aprendizagens significativas”** se decorre e deve de uma caminhada dentro e fora de sala de aula. Reconhecemos que o mesmo não representa saídas mágicas para as inúmeras inquietações necessárias para além da sala de aula.

Propomos ações mais efetivas junto ao Curso – quiçá aos demais Cursos da/na ESTES/UFU, lógico que não vai resolver certas e determinadas contradições propositivas no cotidiano em nossas práxis, mas de certa forma o mesmo aponta novos rumos, pois comungamos com o que disse Fernández (2001b, p. 35) “Intervir (vir entre). Interferir (ferir entre), ‘ferir’, herir em castelhano antigo e em português. Mesmo que, às vezes, necessitamos interferir, tenderemos a que nossa intervenção seja da ordem de uma ‘inter-versão’ (incluir outra versão), sem anular as outras possibilidades”.

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU, preocupada na formação e qualificação de diversos segmentos sociais propôs, desde 2011, por meio da Escola Técnica de Saúde – ESTES, em parceria com a Escola Estadual de Uberlândia (MUSEU), o curso de formação técnica em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – Meio Ambiente).

Este Curso atende ao Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (que revogou o Decreto Nº 5.478, de 24 de Junho de 2005), do Ministério da Educação, no Art. 1º., fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto, que o PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio.

Os estudantes²⁸/profissionais estão sendo formados/capacitados por meio de aulas teóricas e práticas, tanto em sala de aula e estudos de meios (trabalhos de campos), em diferentes realidades, desde escalas ambientais²⁹, mais locais, até nacional.

²⁸ Faz-se a escolha pela terminologia “estudante” como resgate e, bem como pelo entendimento, melhor expressar as reflexões da psicopedagoga Argentina Fernández (2001), que prefere o uso do termo estudante (ou aprendente/ensinante) como uma modalidade (diferente) de ensino-aprendizagem, que não seja equivalente a aluno, mas sim a um sujeito desejante que revisita a sua aprendizagem, que se



O PROEJA tem suas bases lançadas com o Decreto Presidencial 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Este decreto aparece como ato de superação da histórica diferença entre formação profissional e a educação geral, dicotomia esta que tem sua expressão mais significativa no nível médio da educação básica e que foi consagrado pelo Decreto 2.208/1997, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso que separou formalmente o ensino técnico da formação geral e básica.

Uma das primeiras discussões feitas foi em relação ao termo “disciplina”. Partimos de sua etimologia latina e das análises para mostrar os dispositivos que regulam a produção do saber, as relações de poder e a constituição das subjetividades nas instituições modernas, entre elas a escola. A escola muitas vezes reflete uma sociedade na qual a disciplina constitui o eixo na formação do indivíduo, muitas vezes segregador e/ou excludente. Uma (total) mudança exige outro modelo de pensar uma (ou numa) educação não-disciplinar, num contexto atual caracterizado pela transição, senão transgressão, das sociedades disciplinares às sociedades pelo empoderamento dos sujeitos.

Para tal, este trabalho propõe expor e dialogar sobre uma experiência, vivenciada, desde 2011, sobre leituras e/ou escritas sobre as questões ambientais, enquanto conquistas e desafios num conjunto de proposições já e não estabelecidas no contexto da formação educativa e/ou profissional.

OLHANDO O HOJE... um pouco das caminhadas

Sempre partimos do que disse Minayo (1994, p. 18) “Toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podemos buscar novos referenciais.” Ou ainda, para (Minayo, 1994, p. 15) “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais

posiciona em aprender, a ensinar, em apreender, imprescindível no reconhecimento da autoria do seu pensamento. Para ela, a etimologia da palavra aluno, apresenta um significado importante (*a*: negação, sem, não, ausência, sem; *luno*: vem do grego: luz, brilho).

²⁹ A utilização das expressões “ambiental, ambiente, meio ambiente, dinâmica ambiental e/ou saúde ambiental” deverá ser considerada para além do contexto físico, químico, biológico e climático. Mas, também político, técnico, tecnológico, sociocultural e psicológico, por creditar que “tudo está num mesmo ambiente”. Há uma interatividade e/ou conectividade entre estes ambientes, o que permite uma maior sinergia e/ou inteireza da/na dinâmica ambiental, consolidando, assim, a interculturalidade dos saberes e dos fazeres com e para as pessoas, na sua individualidade e/ou coletividade.



rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.”.

Ainda para Minayo (2011, p. 18) durante a Conferência Mundial sobre Ciência (Budapeste, 1999), os cientistas reforçaram que: a) a ciência deve estar a serviço de toda a humanidade; b) a ciência deve contribuir para o conhecimento mais profundo da natureza e da sociedade; c) a ciência deve contribuir para a qualidade de vida e para criar um ambiente saudável para as gerações presentes e futuras.

Quanto ao processo seletivo d@X/s estudantes, apesar dos conflitos legais entre os parceiros, que de acordo com a Secretaria Estadual de Educação é contra o processo seletivo, já a Universidade nos princípios da formalização das parcerias insistia em ter processo seletivo nos formatos de “concursos”.

Após idas e vindas, ou seja, inúmeras discussões sobre os processos de “inclusões”, mesmo que mal resolvidas, optamos pelo meio das inscrições, com 40 vagas e lista de espera. A média de permanência até o final de cada ano está em torno de 80%. Em relação à cor/etnia, apenas enquanto aparência/estética, não foi feita uma pesquisa oficial, apesar de que nas inscrições/matriculas cada estudante aponta nos formulários as suas opções preferidas, há uma tendência (90%) para parda/negra. A média de idade está em torno dos 20 aos 50 anos, quanto ao gênero predomina 80% feminino e 20% masculino.

Isso nos faz pensar algo mais dentro do processo de (de)formação pessoal e/ou profissional, no sentido de se evitar o adestramento, mais uma vez, sobre @X/s estudantes presentes em sala de aula, mas com inúmeras ausências, mesmo que presentes, com o processo de ensino – aprendizagem

OLHANDO O HOJE E O HORIZONTE... um pouco dos acontecimentos e um passo mais a diante

Concordamos e ampliamos a ideia de que é preciso ter uma maior conexão entre os conteúdos dos Componentes Curriculares (algumas vezes denominados por Disciplinas), que preferimos a denominação anterior, em particular sobre as questões ambientais, não só.

Mas partimos do que diz BRASIL (1999), em especial da Lei (9795/99³⁰) que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, em seus artigos 4º e 8º.

³⁰ Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Maiores informações: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm, Data de acesso: 11/08/14.



Art. 4º - São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. E o **Art. 8º** - As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas: I - capacitação de recursos humanos; II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo; IV - acompanhamento e avaliação (BRASIL, 1999).

Estas referências se dão pela modalidade do curso “Meio Ambiente”, onde sugerimos e seguimos uma forma de aproximar com a interdisciplinaridade e transversalidade, a partir da categoria de rizoma, proposta por (Gallo, 1999), como princípio regulador das relações de poder-saber, numa educação não-disciplinar.

Reconhecemos no que disse Gallo (1999) que propôs ideias interessantes para pensar uma educação transversal, não-disciplinar, a partir da categoria “rizoma”, tirada de Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Para Gallo (1999) a transversalidade aparece nessa proposta como princípio regulador do poder-saber. No caso do poder, afirma relações coletivas e não-hierárquicas. Em relação ao saber, é a matriz de um paradigma rizomático, sem hierarquias, com fluxos contínuos e múltiplos.

Nesse paradigma, (Gallo, 1999) apresenta seis princípios: 1. conexão (qualquer ponto do rizoma pode estar conectado com qualquer outro); 2. heterogeneidade (as conexões são sempre “outras”); 3. multiplicidade (o rizoma é irredutivelmente múltiplo; não pode ser reduzido a uma unidade); 4. ruptura a-significante (o rizoma é um território sempre sujeito a linhas de fuga, é uma cartografia a ser sempre traçada, toda vez); 5. cartografia (um rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e remeter a vários outros no seu interior); 6. decalcomania (a novidade não é decalcar o mapa, mas colocar o mapa sobre suas cópias, possibilitando (construindo) novos territórios).



Prosseguindo e perseguindo estas e outras caminhadas trazemos para nossos diálogos o Modelo Andragógico que, segundo Oliveira (2011), citado por Martins (2013), que

Se se baseia nos seguintes princípios: 1- Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo; 2- Autoconceito de aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir; 3- Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes; 4- Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia; 5- Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados para alguma aplicação e utilidade; 6- Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011 citado por MARTINS, 2013, p. 145).

Por isso, concordamos com o que disse Brügger (1994):

O primeiro aspecto que gostaria de destacar é que a “educação ambiental” é encarada na maioria das vezes como dimensão ou modalidade de educação, princípio do qual não compartilho em absoluto. (...), o surgimento de uma educação ambiental pressupõe o reconhecimento de que a educação tradicional não tem sido ambiental. Conseqüentemente, o “ambiental” deveria ser parte intrínseca da educação como um todo e não modalidade ou uma de suas dimensões, pois nessa visão reaparece a reificação da questão ambiental e conseqüentemente da própria educação. A compartimentalização do “ambiental” ou, a inserção de uma dimensão ambiental, levam o meio ambiente a uma perspectiva instrumental e o elenco de “problemas ambientais” se reduz à poluição, escassez de recursos naturais, diminuição da biodiversidade etc. A educação ambiental vista desta forma não ultrapassa as fronteiras da velha educação conservacionista e não faz jus, portanto ao adjetivo a que se propõe (BRÜGGER, 1994, p. 78).]

Assim, ao tratar das e sobre as questões ambientais é preciso tomar muito cuidado com o uso de palavras para as pessoas, isto porque, para Brügger (1994),

As palavras são muito mais do que mera forma de expressão e essa é sem dúvida um aspecto de suma importância que não pode passar despercebido. A escolha de determinadas palavras e a exclusão de outras nos remete à própria essência do pensamento que originou o discurso, pois as palavras são “prisioneiras” deste pensamento (BRÜGGER, 1994, p.78-79).

Desta forma, é o que sempre temos evitado no uso das palavras. Perseguimos a ideia das leituras e/ou das escritas ambientais, na tentativa de romper com aquelas, mais comuns, que consolidam um modelo de aprendizagem “aprisionada”, que de acordo com as reflexões



de Fernández (2001, p. 105) “A autoria de pensamento supõe diferenciação, agressividade saudável, ‘revolta íntima’, a partir da qual há a possibilidade de reencontro com o outro. Acesso a nós mesmos.”

Uma das primeiras atividades desenvolvidas, em sala de aula, está relacionada com alguns textos. Uma delas, a partir da Letra e Música “A Caneta e a Enxada³¹”. Em segundo momento com o texto “Carta do Zé Agricultor³²”.

COMPOSIÇÃO (Capitão Barduíno e Teddy Vieira) INTERPRETAÇÃO (ZICO E ZECA)

“Certa vez uma caneta foi passeá lá no sertão.
Encontrou-se com uma enxada, fazendo a prantação.
A enxada muito humirde, foi logo fazer uma saudação.
Mas a caneta soberba não quis pegar sua mão.
E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.
Disse a caneta pra enxada, não vem perto de mim, não.
Você está suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem tá falando, veja sua posição.
E não esqueça a distância da nossa separação.
Eu sou a caneta dourada (soberba) que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos as leis da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricos e pros barão.
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.
E a enxada respondeu: que de fato eu vivo no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão
Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de adão
Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução.
Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
E a tua alta nobreza não passa de pretensão.
Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não:
É a palavra bonita que se chama.... educação!”

TEXTO - Carta do Zé agricultor - Por Luciano Pizzato (*)

Luís,

Quanto tempo. Sou o Zé, seu colega de ginásio, que chegava sempre atrasado, pois a Kombi que eu pegava no ponto perto do sítio atrasava um pouco. Lembra, né? O Zé do sapato sujo. A professora nunca entendeu que eu tinha de caminhar 4 km até o ponto da Kombi, na ida e na volta, e o sapato sujava.

³¹ Disponível em: <http://letras.mus.br/zico-e-zeca/235558/>. Acessado: 2010.

³² Disponível em: <http://noticias.ambientebrasil.com.br/exclusivas/2008/11/18/41996-carta-do-ze-agricultor-para-luis-da-cidade.html>. Data de acesso: 2012.



Lembra? Se não, sou o Zé com sono... hehe. A Kombi parava às onze da noite no ponto de volta, e com a caminhada, eu ia dormir lá pela uma, e o pai precisava de ajuda para ordenhar as vacas às 5h30, toda manhã. Dava um sono. Agora lembra, né, Luís?

Pois é. Tô pensando em mudar aí com você.

Não que seja ruim o sítio, aqui é uma maravilha. Muito mato, passarinho, ar bom. Só que acho que tô estragando a vida de você, Luís, e de teus amigos aí na cidade. Tô vendo todo mundo falar que nós, da agricultura, estamos destruindo o meio ambiente.

Veja só. O sítio do pai, que agora é meu (não te contei, ele morreu e tive que parar de estudar) fica só a meia hora aí da Capital, e, depois dos 4 km a pé, só 10 minutos da sede do município. Mas, continuo sem luz porque os postes não podem passar por uma tal de APPA que criaram aqui. A água vem do poço, uma maravilha, mas um homem veio e falou que tenho que fazer uma outorga e pagar uma taxa de uso, porque a água vai acabar. Se falou, deve ser verdade.

Pra ajudar com as 12 vacas de leite (o pai foi, né ...), contratei o Juca, filho do vizinho, carteira assinada, salário mínimo, morava no fundo de casa, comia com a gente, tudo de bão. Mas, também veio outro homem aqui, e falou que se o Juca fosse ordenhar as 5:30 tinha que receber mais, e não podia trabalhar sábado e domingo (mas, as vacas não param de fazer leite no fim de semana). Também visitou a casinha dele, e disse que o beliche tava 2 cm menor do que devia, e a lâmpada (tenho gerador, não te contei !) que estava em cima do fogão era do tipo que se esquentasse podia explodir (não entendi... ?). A comida que nós fazíamos juntos, tinha que fazer parte do salário dele. Bom, Luís, tive que pedir pro Juca voltar pra casa, desempregado, mas protegido agora pelo tal homem. Só que acho que não deu certo, soube que foi preso na cidade roubando comida. Do tal homem que veio proteger ele, não sei se tava junto.

Na Capital também é assim, né, Luís? Tua empregada vai pra uma casa boa toda noite, de carro, tranqüila. Você não deixa ela morar na tal favela, ou beira de rio, porque senão te multam ou o homem vai aí mandar você dar casa boa, e um montão de outras coisas. É tudo igual aí, né? Mas agora, eu e a Maria (lembra dela? casei) fazemos a ordenha as 5:30, levamos o leite de carroça até onde era o ponto da Kombi, e a cooperativa pega todo dia, se não chove. Se chove, perco o leite e dou pros porcos.

Até que o Juca fez economia pra nós, pois antes me sobrava só um salário por mês, e agora, eu e Maria temos de sobra dois salários por mês. Melhorou. Os porcos, não. Pois também veio outro homem e disse que a distância da pocilga até o Rio não podia ser 20 metros e tinha que derrubar tudo e fazer a 30 metros. Também tinha que colocar umas coisa pra proteger o Rio. Achei que ele tava certo e disse que ia fazer, e, sozinho, ia demorar uns trinta dias, só que, mesmo assim, ele me multou, e pra pagar, vendi os porcos e a pocilga, fiquei só com as vacas. O promotor disse que, desta vez, por este crime, não vai me prender, e fez eu dar cesta básica pro orfanato.

Ô, Luís, aí, quando vocês sujam o Rio, também pagam multa, né?

Agora, a água do poço posso pagar, mas tô preocupado com a água do Rio. Todo ele aqui deve ser como na tua cidade, Luís, protegido, tem mato dos dois lados, as vacas não chegam nele, não tem erosão, a pocilga acabou.... Só que algo tá errado, pois ele fede e a



água é preta e já subi o Rio até a divisa da Capital, e ele vem todo sujo e fedendo aí da tua terra.

Mas, vocês não fazem isto, né, Luís? Pois, aqui, a multa é grande e dá prisão.

Cortar árvores, então, vige. Tinha uma árvore grande que murchou e ia morrer, então, pedi pra eu tirar, aproveitar a madeira, pois até podia cair em cima da casa. Como ninguém respondeu aí do escritório que fui, pedi na Capital (não tem aqui não), depois de uns 8 meses, quando a árvore morreu e tava apodrecendo, resolvi tirar, e veja, Luís, no outro dia já tinha um fiscal aqui e levei uma multa. Acho que desta vez me prendem.

Tô preocupado, Luís, pois no rádio deu que a nova Lei vai dar multa de R\$ 500,00 a R\$ 20.000,00, por hectare e por dia!, da propriedade que tenha algo errado por aqui. Calculei por R\$ 500,00 e vi que perco o sítio em uma semana. Então, é melhor vender, e ir morar onde todo mundo cuida da ecologia, pois não tem multa aí. Tem luz, carro, comida, rio limpo. Olha, não quero fazer nada errado, só falei das coisas por ter certeza que a Lei é pra todos nós.

E vou morar com você, Luís. Mas, fique tranquilo, vou usar o dinheiro primeiro pra comprar aquela coisa branca, a geladeira, que aqui no sítio eu encho com tudo que produzo na roça, no pomar, com as vaquinhas, e aí na cidade, diz que é fácil, é só abrir e a comida tá lá, prontinha, fresquinha, sem precisar de nós, os criminosos aqui da roça.

Até, Luís.

Ah, desculpe, Luís, não pude mandar a carta com papel reciclado pois não existe por aqui, mas não conte pra ninguém até eu vender o sítio.

Nota: todos os fatos e situações de multas e exigências são baseados em dados verdadeiros. A sátira não visa atenuar responsabilidades, mas alertar o quanto o tratamento ambiental é desigual e discricionário entre o meio rural e o meio urbano.

(*) Luciano Pizzato é engenheiro florestal, especialista em direito sócio-ambiental e empresário, diretor de Parques Nacionais e Reservas do IBDF/IBAMA 88/89, deputado desde 1989, detentor do 1º Prêmio Nacional de Ecologia.

Aqui cabe uma breve “justificativa e/ou explicação” sobre a escolha (acolhimento) destes textos. Que são os conflitos estabelecidos entre campo/cidade; divisão social do trabalho; preconceito; discriminação; exclusão; segregação sócio espacial; as implicações das aplicações das leis, etc. Conteúdos dispostos nas Ementas nos diferentes Componentes Curriculares, hora abordados (e/ou abortados) em sala de aula, de forma segmentados e/ou fragmentos.

Como ponto de partida, depois das apresentações da turma (nome, idade, o que faz, porque veio fazer o curso, com as diferentes reflexões, lembrando que são estudantes EJA/PROEJA), inicia-se com o ouvir a música. Depois de ser ouvida há uma breve “parada” para se estabelecer um silêncio do/no significado da mesma para cada um@ em nosso cotidiano (conhece, já ouviu? De onde?). Logo em seguida há a leitura coletiva da letra da música, com



reflexões sobre as palavras ditas e não ditas do nosso jeito/cotidiano. Posteriormente partimos para reescritas e/ou desenhos, de forma e manifestação “espontânea” do significado da “Caneta e a Enxada”, estabelecendo relação com o Curso Técnico em Meio Ambiente, com o que sabem sobre os assuntos a serem trabalhados durante o seu percurso no Curso, dentro e fora da sala de aula, bem como uma interlocução com o que “precisa” saber. Evitamos a infantilização quanto aos desenhos, até porque são adultos com outras concepções de mundo, enquanto escritas e/ou leituras das suas/nossas vivências, o que nos tem permitido romper com determinados aprisionamentos nas aprendizagens.

Procuramos nos embasar no que disse lavelberg (2008, p. 11) “Para não estagnar o desenvolvimento desenhista é necessário que se trabalhe, nos diferentes contextos educativos, de acordo com as investigações da arte e da educação contemporânea.”

Pois de acordo com lavelberg (2008),

Hoje sabemos que não se pode generalizar aquilo que se passa nos desenhos infantis em termos de fases. As variáveis culturais geram modos de pensar o desenho, as quais transcendem um único sistema explicativo que dê conta da produção de todas as crianças. Os estudos antropológicos e interculturais apontam diferenças nos desenhos de crianças de países ou regiões diferentes, seja no modo de usar o papel ou nos símbolos eleitos, denotando influência da cultura visual, educacional e do meio ambiente dos desenhistas (IAVELBERG, 2008, p. 28).

O que de certa forma respeitar a liberdade de expressão nas/das escritas e nos/dos desenhos continua sendo um enorme desafio, mas conforme disse lavelberg (2008),

A epistemologia de Piaget, relida contemporaneamente, pode ser um leme neste contexto de variâncias, por colaborar na elucidação das tendências das estruturas cognitivas humanas, aquilo que nos faz iguais e diferentes ao mesmo tempo, pelas marcas culturais. Assim sendo, no plano subjacente das gêneses singulares do desenho, age uma base cognitiva. Esta dupla existência guiou nossa investigação sobre o desenho cultivado da criança até aqui (IAVELBERG, 2008, p. 28).

Noutro momento, as leituras e as discussões rumam-se para o texto “A carta do Zé Agricultor”, nas tentativas de romper com as amarras dos adestramentos ambientais.

Assim, as palavras e/ou desenhos podem (ou não) proporcionar às pessoas o rompimento de uma ideia, há uma (des)construção de uma práxis e de um poder saber fazer nas relações ambientais; que de certa forma a educação **não** deve(ria) assim ser tratada, enquanto “Adestramento ambiental”, conforme destaca Brügger (1994),



Adestramento ambiental, da qual se inscreve no paradigma racionalista e produtivista-consumista, pois há um conjunto de sujeitos sociais que vêm buscando alternativas a essa sociedade heterônoma, excludente socialmente e irresponsável ecologicamente (BRÜGGER, 1994, p. 79).

Quanto aos resultados consideramos que as experiências vividas foram de grande relevância, até agora, principalmente nos resultados de aprendizagem mais significativas, onde as conexões de saberes e fazeres, no entrelaçamento das Instituições envolvidas, permite nos dizer que conquistas e desafios são palavras na ordem do dia.

Por isso, comungamos com uma educação libertadora baseada nos princípios da Andragogia, que de acordo com (Martins, 2013), são eles:

1. Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.
5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade (MARTINS, 2013, p. 143-153).

Isto porque, mesmo que negamos, o adulto tem pré-disposição para aprender, possui suas experiências/vivência que servem de fonte de aprendizagem e de critérios para a sua vida profissional e cotidiana, que de certa forma a metodologia centrada em atividades que exigem sua participação, iniciativa, cooperação para a solução de determinados problemas “facilitam” de certa forma a aprendizagem.

É o que temos tentado, com muitas dificuldades, sem desistências, por um fazer diferenciado.

DIALOGANDO, MATUTANDO, AVALIANDO E CONTINUIDADES....

Considera-se que o PROEJA atende, parcialmente, os seus objetivos no que se referem às “conexões de saberes”. Parcialmente, porque as condições formais da academia estão um pouco distantes do que se propõe na teoria. Na prática nós os propositores, ou não conseguimos ou não damos conta ou não temos poder para mudanças significativas, pois



“Academia é uma coisa, Burocracia é outra”, com as devidas articulações de saberes e de fazeres entre os parceiros e as comunidades populares.

Mas, acreditamos que temos rompido com a ideia de nada pode ser feito, pois em termos de resultados considera-se que as conquistas são e foram de grande valia nas conexões de saberes, tanto internamente à Instituição, quanto às externas.

Considerando que o Curso tem um anteparo legal entre as Instituições parceiras (UFU/SEE/MG), insistimos em novos rumos de “Conexões de Saberes”, tendo em vista as incertezas e a falta de clareza política, tornando preocupantes os rumos e os desdobramentos do mesmo.

Esta nova mudança e formato pela falta de clareza política e até acadêmica, onde os saberes e fazeres poderá não se constituir de forma interdepartamental, transversal e multidisciplinar, não permitindo que os sujeitos sejam autores das suas caminhadas em sinergias e consonâncias com os saberes e fazeres em seus cotidianos.

Em nossa compreensão o Curso, tal como está posto e proposto já é um grande feito e feito, merece continuar, sendo aperfeiçoado, fortalecido e ampliado. De qualquer forma, o Curso como uma Modalidade PROEJA poderá e deverá constituir-se, bem como se instituir, de forma transdisciplinar e multidisciplinar, trabalhando temáticas transversais, desenvolvendo e envolvendo o máximo possível os desejos dos sujeitos, desejantes do seu processo de libertação, isso porque segundo Freire (1980; 2005) “Quem forma se forma e re-forma ao formar alguém. E quem é formado forma-se (se re-forma) e se forma ao ser formado. Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Ao comungar com estas proposições e proposições entende-se da importância da formação contínua, senão continuada, para todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em função de se optar por uma educação libertadora dentro de uma práxis dialogada com e para os sujeitos.

Desta forma reconhecida o direito à educação escolar precisa ainda de ações que o efetivem, principalmente referente à qualidade, dentro da proposição de Resende (1986), em seu livro “A geografia do aluno trabalhador”: A importância da escola formal para as classes populares; A necessidade de redefinir o conteúdo de nosso ensino e encontrar formas pedagógicas capazes de socializá-lo e A importância de partir, no ato de ensinar, do saber que o aluno traz consigo, de sua história.



Todos estes contextos representam uma luta de romper com as amarras de uma (des)educação que adestra, aliena e corrompe com alguns valores sociais de uma educação propositiva e libertadora, baseada nos princípios do direito de ser educad@ para além das salas de aula.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, DOCUMENTO BASE**. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Fevereiro de 2006. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf> Acessado em novembro de 2011.
- BRASIL. LEI Nº 9.795 DE 27 DE ABRIL DE 1999. **Estabelece as diretrizes e bases da Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília (DF). Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acessado: março/2010.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** SC: Letras Contemporâneas, 1994.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. SP: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCÍA, Regina (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, 1999. p. 17-41.
- GALLO, S. (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. 5. ed. Campinas: Papirus, 1999.



- GERALDI, Corinta Maria Crisolia; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança prática e formação docente**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- MARTINS, Rose Mary Kern. **Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos**. Revista de Educação Popular, v. 12, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2013, p. 143-153.
- MENDES, Mônica Campos Santos. **Andragogia: Um novo olhar sobre a formação docente**. Disponível: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/46.pdf>. Acessado: junho de 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (orga.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Indivíduo e Sociedade: Pesquisadores debatem a dimensão social das questões da Saúde**. RADIS. Publicação impressa e online da Fundação Oswaldo Cruz, editada pelo Programa RADIS (Reunião, Análise e Difusão de Informação sobre Saúde), da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP). Disponível: <<http://www.ensp.fiocruz.br/radis/sites/default/files/107/pdf/radis-107.pdf>> Data de acesso: julho de 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª Ed. SP: Hucitec, 2011.
- NEVES, I. C. B. e outros (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- NOGUEIRA, Sônia Mairos. **Andragogia: que contributos para a prática educativa?**. Disponível: <https://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/images/stories/CBM/Documentos/Anexo_convencao.pdf>. Acessado: junho de 2016.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. SP: Loyola, 1986.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



VALLA, Victor; STOTZ, Eduardo. **Participação popular, educação e saúde**: teoria e prática. RJ: Editora Relume Dumará, 1993.

VALLA, Victor. Participação popular e saúde: A questão da capacitação técnica no Brasil. In: STOTZ, Eduardo. **Participação Popular, Educação e Saúde**: Teoria de Prática (org.). Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1993, pp. 55-86.

VALLA, V. V. & STOTZ, E. N.. **Educação, Saúde e Cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1994.



O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E O MUNDO DO TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DISCENTE

Nara Moreira
IFTM – *Campus* Uberlândia
naramoreira@iftm.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa, realizada com os alunos ingressantes nos cursos técnicos em Administração, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM - *Campus* Patrocínio, sobre suas expectativas relacionadas ao mundo do trabalho, suas aspirações em torno do seu itinerário formativo e o curso que escolheram. Salientamos a importância dessa discussão, uma vez que possibilita reflexões sobre as expectativas e os projetos de jovens alunos num momento marcado por modificações no mundo do trabalho, num contexto de precarização das relações profissionais e de índices consideráveis de desemprego. A metodologia utilizada baseia-se na Análise de Conteúdo, tendo como referência Bardin. Utilizamos como objeto de análise a palavra, em seu aspecto individual e atual (em ação) da linguagem, através das 79 redações produzidas pelos discentes. Os resultados desta pesquisa podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento dos mecanismos de acesso, permanência e acompanhamento dos alunos de educação profissional, na modalidade integrada, no *Campus* Patrocínio, visto que buscam analisar como os jovens lidam com seus projetos de vida e aspirações profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Discentes, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Mundo do Trabalho.

1. Introdução

Em dezembro de 2008, a Lei 11.892 entrou em vigor, regulando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que, assim, passaram a compor o novo escopo educacional brasileiro.

Dentre os objetivos dos Institutos Federais, conforme pode ser observado no artigo 7º da referida Lei, inciso I, encontra-se: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Especialmente no supracitado objetivo, centralizamos a discussão acerca da formação integrada, que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), esclarece:



[...] postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. [...] Significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010, p.17).

Com isso, a formação integrada tem como parâmetro a superação da preparação para o trabalho no seu aspecto operacional e simplificado (CIAVATTA, 2010), possibilitando:

[...] resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas também as condições de vida do trabalhador, com seus vínculos políticos e culturais (CIAVATTA, 2010, p.89).

Cabe, então, à formação técnica integrar-se a uma formação científica e humanística para que os profissionais possam não apenas fazer, mas também ser e sentir.

Para dimensionarmos a amplitude da educação básica, de nível médio, integrada à educação profissional, recorreremos aos dados da “Sinopse da Educação Básica”³³, que aponta 17.090 matrículas no ensino médio integrado à educação profissional em Minas Gerais, das quais 15.222 matrículas foram efetuadas em instituições federais de ensino.

O número significativo de matrículas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio chama nossa atenção, como um fato passível de análise, uma vez que durante essa fase de formação, nem sempre os próprios alunos são consultados sobre quais seus reais interesses quando ingressam em um curso técnico: uma preparação profissional apenas, uma preparação para prosseguir seus estudos ou ambas expectativas para que possam optar por qual caminho seguir posteriormente.

Diante disso, consideramos importante ouvir as vozes desses sujeitos, constituindo a escola como “um espaço de relações que participam da produção de existências humanas e sociais” (CORRÊA, 2010, p.134).

³³ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> - Acesso em 22/07/2016



Acreditamos, também, que a escola possibilita aos jovens o “desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação, bem como para a formação da identidade” (ABRAMOVAY, CASTRO e WAISELFISZ 2015, p.35).

Ciavatta (2010), nesse contexto, corrobora quando expressa a importância de considerar as impressões que os jovens alunos têm do mundo e de si mesmos, as possibilidades formativas que a instituição escolar lhes oferece, bem como do que os jovens alunos acreditam como reais necessidades de inserção social e laboral através da referida formação. Assim, compreender como o ensino técnico integrado ao ensino médio é percebido e valorado pelos sujeitos envolvidos, em especial, o aluno, possibilita uma análise para mudar o estabelecido.

Nesse mesmo viés, Arroyo (2004) advoga sobre a importância do docente em conhecer as trajetórias humanas dos educandos, já que estas condicionam as trajetórias escolares, possibilitando intervenções reais:

Humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando o prazer, a alegria, a sensibilidade, a imaginação, a interrogação... potencialidades que entram em jogo quando o foco da mirada humana são crianças, adolescentes, jovens ou adultos. A mirada humana sobre os educandos (as) poderia ser humanizadora da docência (ARROYO, 2004, p.65).

Assim, humanizando nosso olhar, buscamos caracterizar as perspectivas dos alunos ingressantes no 1º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM – *Campus Patrocínio*, a sua relação com o mundo do trabalho e seu processo de aprendizagem. Pretendemos com este trabalho, contribuir para o aperfeiçoamento dos mecanismos de acesso, permanência e acompanhamento dos alunos de educação profissional.

Organizamos o texto em três partes, sendo: na primeira registramos o cenário da pesquisa e a perspectiva metodológica, na segunda parte analisamos os dizeres dos alunos e por fim, na terceira parte, elencamos algumas considerações acerca do trabalho.

2. O cenário e as trilhas percorridas ao longo da pesquisa

O IFTM, criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, é uma Instituição de Educação Básica, Profissional e Superior, pluricurricular e multicampi,



especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas. O IFTM e seus *campi* (*Campus* Campina Verde, *Campus* Ituiutaba, *Campus* Paracatu, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Patrocínio, *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Uberlândia, *Campus* Uberlândia Centro e Polos Presenciais) são uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Na cidade de Patrocínio, o IFTM iniciou suas atividades em 03 de agosto de 2009, como *Campus Avançado*, ofertando os cursos técnicos em Eletrônica e Contabilidade e o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

No ano de 2013, por meio da Portaria MEC nº 330/2013, de 23/04, o então *Campus Avançado* Patrocínio recebe a autorização de funcionamento enquanto *Campus*, compondo, assim, a nova estrutura organizacional do IFTM. Diante dessa conquista, outras perspectivas se apresentaram, implicando no avanço significativo na oferta de novos cursos, entre eles os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Diante da complexidade dessa modalidade de ensino, propusemos analisar as perspectivas dos discentes, ingressantes das primeiras turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sobre suas expectativas relacionadas ao mundo do trabalho, suas aspirações em torno do seu itinerário formativo e o curso que escolheram. Para isso, optamos pela análise qualitativa dos dados colhidos utilizando a metodologia baseada na Análise de Conteúdo, tendo como referência principal Bardin (2009).

A Análise de Conteúdo, enquanto método, configura-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009).

A pré-análise, caracterizada como a primeira fase desta organização de análise de conteúdo tem como objetivo a sistematização, a fim de conduzir as demais etapas da análise, propriamente dita. Assim, num plano inicial, o objetivo desta primeira fase é a escolha dos documentos a serem submetidos à análise e a formulação de hipóteses para



a elaboração de indicadores para a interpretação final. Nesse caso, escolhemos como documento para análise uma redação, produzida após o primeiro mês de aulas.

Sob a perspectiva de Bauer e Gaskell (2002) os materiais textuais escritos são os mais usuais na análise de conteúdo. Assim, justificamos a análise de conteúdo feita a partir do estudo das redações produzidas pelos discentes, caracterizando um movimento interpretativo de significados.

Para Bardin (2009), o primeiro contato com os documentos é conceituado como “leitura flutuante”, em que hipóteses ou questões orientadoras surgirão para a efetivação do trabalho. Assim, o objetivo geral da pesquisa é a sua finalidade maior e nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, como afirma Bardin (2009), podendo surgir no decorrer da pesquisa.

Em seguida, dá-se a exploração do material, é o momento da codificação dos dados que são agregados em unidades, os quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2009). A partir de então há que se definir categorias e identificar unidades de registro.

Nesse momento, as redações foram analisadas individualmente, tomando como ponto de partida algumas palavras-chave, agrupando elementos comuns à medida que foram encontrados. As categorias surgiram da classificação dos elementos.

Por fim, após essas etapas concluídas, tratamos os resultados, inferências e interpretações, voltando aos marcos teóricos pertinentes à investigação.

3. O que dizem os estudantes: algumas reflexões

As redações, objetos de nossa análise, foram produzidas pelos alunos após um mês de aulas na instituição. Nesse período, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a estrutura do *Campus*, os professores que acompanhariam as turmas durante o curso e as oportunidades e possibilidades de uma formação técnica. Para a realização da atividade, sugerimos que dissertassem sobre suas projeções sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, o que esperavam em relação ao mundo do trabalho e seu processo de aprendizagem. As redações revelaram os interesses, as percepções e os sentimentos em relação ao novo universo que se apresentava para esses alunos.



A partir das leituras de todas as redações, destacamos frases, trechos e palavras-chave que nos possibilitaram eleger algumas unidades de conteúdo, que conceituamos como categorias, construindo assim uma Matriz de Análise de Conteúdo, conforme pode ser verificado no quadro 1, abaixo:

Categoria	Descrição
Sentimento e expectativas quanto ao IFTM – <i>Campus</i> Patrocínio e o curso	Sentimentos e expectativas dos discentes em relação às possibilidades que o IFTM - <i>Campus</i> Patrocínio e o curso que escolheram podem oferecer para o crescimento profissional/educacional.
Estrutura da Instituição	Percepção dos discentes em relação IFTM - <i>Campus</i> Patrocínio.
Motivos da escolha do curso técnico integrado	Critério/motivação para escolha de um curso técnico integrado ao ensino médio.
Escolha do curso superior	Expectativa/aptidão/motivação para escolha de um curso superior.
Mundo do Trabalho	Expectativas discentes em relação à inserção no mundo do trabalho.

Quadro 1 Categorias da Análise de Conteúdo utilizada na pesquisa

Optamos por não identificar os sujeitos de nossa pesquisa, de forma a manter o rigor metodológico. As redações foram codificadas pela letra A seguida de um numeral e os trechos aqui transcritos e analisados terão o mesmo código a partir da redação da qual foram retirados.

3.1. Sentimento e expectativas em relação à Instituição

Segundo La Taille (2006), os sentimentos dos alunos em relação à escola estão atrelados às diferentes formas de significação, revelando-se também, a partir das relações que os sujeitos estabelecem com seus pares, com o conhecimento e com os professores.

Corrêa (2010) afirma que “a escola passa a ser percebida como uma totalidade, um espaço de relações sociais no qual todos os seres humanos que nela convivem durante grande parte de suas vidas, constroem a sua existência humana e social” (CORREA, 2010, p. 144).

Pensando nesse universo que se apresenta, tanto para a instituição que recebia novos alunos, como para estes que iniciavam uma trajetória educacional no IFTM – *Campus* Patrocínio, a equipe pedagógica, juntamente com demais professores e



servidores, organizaram uma série de eventos no intuito de integrar e propiciar momentos de convivência entre os alunos e funcionários. Essa ação foi pontual para apresentar a instituição, seus servidores e o funcionamento dos cursos. As falas abaixo, revelam as percepções dos alunos ingressantes em relação ao ensino e ao curso:

“Aqui é bem diferente, o ensino é mais puxado.” A17

“A primeira impressão que tive é a de um curso bem difícil, exige bastante esforço e dedicação.” A22

“No começo eu achei meio difícil mas já estou começando a me acostumar. Nas primeiras aulas cheguei a pensar até em desistir, voltar a estudar na escola de antes, mas aí pensei que se consegui passar na prova de seleção é porque sou capaz e decidi tentar.” A23

Chamou-nos atenção o fato dos alunos mencionarem sobre as dificuldades encontradas em relação ao ensino e ao curso que escolheram. As percepções dos alunos advêm das experiências educacionais anteriores e sua atual condição de estudante do IFTM – *Campus* Patrocínio. O fato dos alunos considerarem o “ensino mais puxado” ou “o curso bem difícil”, revela as discrepâncias em relação à cartografia do ensino público brasileiro. Apesar da Constituição Federal garantir o direito à educação pública a todas as crianças, jovens e adultos, é notória as desigualdades entre as escolas, seja pela formação dos docentes, pela infraestrutura, pelo incentivo à participação familiar no contexto escolar ou até mesmo pelas oportunidades educativas diferenciadas (GUZZO, 2003).

Os alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio vieram de escolas regulares com aulas em apenas em um turno. As aulas no IFTM – *Campus* Patrocínio, no primeiro ano, são distribuídas em período integral em três dias e em dois em apenas um turno. As aulas são assim distribuídas: 07:10 às 11:40 e de 14:00 às 17:40. O intervalo entre os períodos matutino e vespertino é de 11:40 às 14:00 para favorecer o deslocamento daqueles que almoçam em casa. A distribuição dos horários de aulas merece atenção, visto que os alunos passam grande parte do seu dia na instituição, principalmente aqueles que almoçam na cantina da escola. Nesse sentido, os alunos precisam se organizar para adequar sua rotina de estudos com outras atividades.



“Apesar do ensino e do ambiente serem bons é bem cansativo, pois tem aula de manhã e a tarde. Isso acaba agregando maior responsabilidade, são mais matérias do que em qualquer outro ensino médio.” A74

A entrada em uma instituição federal de ensino, ainda na educação básica de nível médio, é vista por muitos alunos como um desafio pessoal. Alguns, apesar de sentirem apreensivos e ansiosos com o novo desafio, demonstraram confiança em relação à escolha da instituição na qual cursarão o ensino técnico integrado ao ensino médio.

“Eu encaro esse curso como um desafio e pretendo me dedicar o máximo.” A37

“Sei que vou ter que estudar muito mais, sei também que vou superar minhas dificuldades e daqui alguns anos ter um futuro bom.” A49

“Estou muito feliz e realizada por ter conseguido atingir meu objetivo que era entrar para o IFTM.” A28

Identificamos nas produções dos alunos menções sobre suas percepções em relação ao IFTM – Campus Patrocínio:

“Um novo começo, no qual busco aprender uma profissão, além de uma boa qualidade no ensino médio em uma escola federal”. A29

“Escolhi o IFTM por ser um Instituto Federal e ter reconhecimento”. A22

“Almejo aprender e desenvolver mais do que em outro lugar, pois sei que aqui o ensino e os professores são muito bons”. A4

Muitos alunos mencionaram o fato de que o IFTM – Campus Patrocínio, por ser uma instituição federal terá condições de proporcionar uma boa formação para ingressarem futuramente em um curso superior.

“Espero formar-me em medicina pela UFTM e, por isso, acredito que estudar em um Instituto Federal faça com que eu tenha mais chances de tornar isso realidade. Tanto pela cota, quanto pela base mais estruturada que eu penso que vou ter aqui”. A3

Percebemos que os alunos constroem diversas visões acerca do sentido que se dá à educação. Apesar do pouco tempo de permanência na instituição, os alunos apresentam em seus discursos falas relacionadas à empregabilidade.

“Interessei-me bastante por esse curso porque vi que há muitas vagas no mercado de trabalho na área de eletrônica e que posso ficar bem financeiramente”. A47



“O mundo do trabalho é bastante competitivo, então preciso ter um currículo chamativo para que eu possa me destacar dos demais concorrentes.” A1

Os alunos sinalizaram positivamente em relação à qualificação docente. É notória e significativa a importância da qualificação para a prática docente, o que foi percebido pelos alunos nos primeiros dias de aula, conforme se vê nas falas abaixo:

“Os professores são muito competentes, esforçados e que aqui não é lugar para brincadeira” A43

“Profissionais extremamente dedicados e bem preparados” A16

A maioria significativa dos docentes que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (90%) possuem titulação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Isso se deve à política de incentivo à qualificação e ao fato da remuneração estar diretamente vinculada à titulação.

3.2. Estrutura da Instituição

No ano de 2013, após receber a autorização de funcionamento do IFTM – Campus Patrocínio por meio da Portaria MEC nº 330/2013, de 23/04, a instituição passou a receber incentivos financeiros consistentes para expansão de sua infraestrutura. Em atendimento a uma demanda crescente pela oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, está previsto a construção de mais salas de aula, do refeitório e da quadra esportiva, além da ampliação da biblioteca. Atualmente, o IFTM – Campus Patrocínio possui uma infraestrutura considerável, com salas de aula climatizadas e com material multimídia, laboratórios de informática e eletrônica equipados com tecnologia de última geração, além de rede wi-fi, disponibilizando acesso à internet para alunos nas dependências da instituição.

Segundo Ciavatta (2010):

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, bibliotecas, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso (CIAVATTA, 2010, p.100).



Os alunos mencionaram positivamente sobre a estrutura da instituição, como pode ser ratificado pelas falas abaixo:

“Fiquei feliz com a infra-estrutura oferecida aos alunos: salas climatizadas, equipamentos modernos e uma equipe gestora nota 10.” A61

“A estrutura da escola é muito boa, com professores bem preparados, salas de aula bem estruturadas e com uma grande assistência ao aluno.” A54

Segundo o Plano Nacional de Educação - PNE (2014), uma das estratégias previstas em sua Meta 7 é assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica os seguintes itens de infraestrutura: água tratada e saneamento básico, energia elétrica, acesso à internet com banda larga de alta velocidade, acessibilidade à pessoa com deficiência; bibliotecas; espaços para prática esportiva; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências. Dados do Observatório do PNE³⁴ apontam que apenas 4,8% das escolas de ensino fundamental possuem infraestrutura adequada e 22,6% das instituições que ofertam o ensino médio apresentam infraestrutura em conformidade com o PNE.

Chamou-nos atenção o fato de alguns alunos mencionarem sobre o acolhimento dos servidores e da abertura da instituição para atendimento aos pais e alunos:

“Percebi que o ensino é diferenciado, por isso irá exigir mais de mim tanto em relação aos estudos quanto em organização, que as portas do instituto estarão sempre abertas para pais e alunos.” A78

“Uma ótima estrutura combinada com um corpo docente muito bem qualificado, além de uma equipe pedagógica e administrativa excepcional, todos empenhados em proporcionar um ensino de qualidade.” A31

É notória a preocupação da instituição em envolver pais, professores, equipe pedagógica e gestores nas ações que buscam potencializar possibilidades de ensino e de aprendizagem, as quais são incentivadas e estão contempladas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. “O que exige um processo de diálogo e conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização” (CIAVATTA, 2010, p.100).

³⁴ <http://www.observatoriodopne.org.br> – Acesso em 16/07/2016



3.3. Motivos da escolha do curso técnico integrado

Dubet (1991) parte da ação dos atores para compreender os fatos objetivos da realidade social. Nesse sentido, analisar quais são os motivos para a escolha do curso técnico integrado pelos alunos é substancial para o acompanhamento e intervenção para possíveis casos de evasão.

Para Sposito e Galvão (2004) os jovens se deparam com situações de escolha que são condicionadas a partir de seus projetos de vida:

A grande força que os move é sua adesão a um projeto de continuidade de estudos, se preparar para o vestibular, ou a perspectiva de voltar-se para uma melhor interação com o mundo do trabalho. Essas duas alternativas não se propunham como antagônicas na medida em que o universo juvenil não consegue sua transição para a vida adulta de forma linear: ora o trabalho aparece como o caminho, ora é a continuidade dos estudos que prevalece como objetivo (SPOSITO e GALVÃO, 2004, p.374).

Para o aluno A46, a sua formação pelo IFTM poderá garantir-lhe o alcance de seus objetivos após a conclusão no curso técnico integrado ao ensino médio:

“Quero me formar com as melhores notas possíveis para que eu saia do IFTM com um emprego garantido. Por meio desse trabalho, espero pagar minha faculdade de medicina, pois meus pais não têm condições de me bancarem. Mas esse é o plano B, porque tenho certeza que, com o ensino do IFTM, poderei passar em uma faculdade pelo ENEM e ganhar uma bolsa de estudos ou entrar em uma faculdade federal.” A46

É possível identificar também nas falas dos alunos que participaram da pesquisa as possibilidades de uma qualificação técnica para ingresso no mundo do trabalho, bem como o seu crescimento enquanto pessoa:

“O Curso Técnico em Administração foi uma escolha que eu fiz, pois penso que vai ajudar-me muito a ingressar no mercado de trabalho” A2

“Esse curso será importante para mim pelo fato de que com ele, além de aprender a administrar a minha vida profissional, acredito que ele vá ajudar-me a ser uma pessoa mais organizada e responsável.” A3

“Com esse curso vou aprimorar meus conhecimentos e crescer, não só profissionalmente, mas como ser humano”. A13

“O curso vai ajudar-me a conseguir um emprego e ter um futuro melhor.” A81

Para uma pequena amostra dos alunos, a escolha pelo curso técnico integrado foi motivada pelo fato de se identificarem com o curso e por gostarem da área. Com isso,



essa identificação com o curso, fortalece o vínculo com a instituição e auxilia na superação dos desafios impostos durante sua trajetória educacional.

“O interessante é que escolhi esse curso porque já fazia um semelhante, então gostaria de dar continuidade a ele.” A 42

Salientamos também que os alunos veem a conclusão do curso técnico como um diferencial em seu currículo.

“Espero que, no fim deste curso, eu tenha uma boa base e diferencie o meu currículo.” A4

“Acredito que este curso técnico será um diferencial no meu currículo e poderá me ajudar a conseguir um bom emprego futuramente.” A12

3.4. Escolha do curso superior

É imperioso o desejo de muitos alunos em prosseguir seus estudos após o término do curso técnico integrado ao ensino médio, fato mencionado em 64% das redações analisadas.

No Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, dos dezessete alunos que afirmaram o desejo de cursarem uma graduação, doze deles especificaram o curso, sendo que cinco elegeram o curso de Engenharia Elétrica como opção para o seu futuro profissional.

“Com essa formação quero ingressar na faculdade de Engenharia Elétrica e ser professora futuramente” A33

“O que não me falta são oportunidades de entrar numa faculdade de qualidade” A19

Outros alunos externaram o desejo de conseguir um emprego para custear a faculdade:

“No final do curso gostaria de estar preparada, tanto para passar em um vestibular, quanto para o mercado de trabalho, e usar o que aprendi no curso técnico em administração para me manter financeiramente na faculdade.” A9

As possibilidades ofertadas pelos cursos técnicos integrados seja a qualificação profissional e possível inserção no mundo do trabalho, o ingresso em cursos de graduação ou a participação em programas de extensão e iniciação científica, abrem



oportunidades de aprendizado que vão além dos conhecimentos meramente propedêuticos.

3.5. Perspectivas sobre o Mundo do trabalho

De acordo com Corrochano (2014) o lugar do trabalho e o tipo de relação estabelecido por este na vida dos jovens, especialmente àqueles que cursam o ensino médio, não são consensuais.

Em suas produções, os alunos expressaram projeções em relação ao trabalho:

“Trabalho é uma coisa que ainda não penso, mas sei que na área de eletrônica há muitas opções” A51

“Sobre o trabalho, penso em áreas mais leves, já que não quero me matar de trabalhar” A16

“Quero trabalhar como programador de sistemas e manutenção de hardware e softwares. Tenho vontade também de criar programas que facilitem a vida das pessoas. Mas no futuro, quero participar do desenvolvimento de algum jogo para computador e, pelo menos, que o jogo seja famoso” A71

Corrochano (2014) explicita que:

O mundo do trabalho, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens. Desde muito cedo, eles se deparam com perguntas sobre suas escolhas profissionais ou com a necessidade de trabalhar antes mesmo da idade legal, ainda na infância ou na adolescência (CORROCHANO, 2014, p.206)

Tratando-se de uma possível inserção no mundo do trabalho, uma amostra considerável dos alunos participantes mencionou o desejo de trabalhar para custear as despesas com a faculdade. Esse fato surpreende pela atitude positiva diante das adversidades econômicas que muitas famílias possuem para manter seus filhos em uma faculdade.

“Ao terminar o ensino médio integrado pretendo estar decidida do curso que desejo fazer e conseguir um emprego na área de administração para sustentar-me em outra cidade.” A29

“Espero ficar até o final do curso, pegar meu diploma e ingressar na área de técnico em administração e, como o dinheiro do serviço, pagar um estudo na faculdade”. A25



Para Corrochano (2014) “o trabalho também pode significar realização pessoal, mas para muitos jovens, a possibilidade de encontrar esse trabalho *dos sonhos* é posta no futuro” (CORROCHANO, 2014, p.216).

“Faço o curso técnico em administração porque tenho o objetivo de futuramente montar um consultório médico e, como todo negócio, necessita de um bom administrador, prefiro que seja eu mesma” A10

Diante disso, constatamos que os processos e relações de trabalho que estes alunos enfrentarão devem ser referenciados, enquanto pressupostos curriculares, pretendendo inferir nos fundamentos e no sentido da formação humana, enaltecendo o sujeito humano pleno de potencialidades em detrimento à adaptação desses mesmos sujeitos à flexibilidade do mercado.

4. Considerações finais

O presente trabalho objetivou apresentar expectativas e perspectivas discentes quanto ao ensino técnico integrado e o mundo do trabalho. Com isso, buscou-se articular a subjetividade dos discentes e sua reflexividade quanto aos objetos desse estudo.

No tocante às percepções sobre o curso técnico integrado foi possível detectar que muitos alunos mencionaram sentimentos positivos em relação à escolha de estudar no IFTM – *Campus Patrocínio*. Para muitos, estudar na supracitada instituição é desafiador e exigirá maior responsabilidade em relação aos estudos. Também houve relatos substanciais acerca da estrutura da instituição, bem como a qualificação dos docentes e a atenção da equipe pedagógica aos pais e alunos.

Em relação ao mundo do trabalho, foi verificado que 12,8%, dos alunos dos cursos técnicos integrados os IFTM – *Campus Patrocínio* vislumbram a possibilidade de ingresso no mundo do trabalho para custear a faculdade.

Grande parte dos alunos, 64%, mencionaram o ensejo dar continuidade em seus estudos após o término do curso técnico integrado ao ensino médio. Nesse sentido, percebe-se que o ingresso em um curso superior é prioridade para a maioria dos alunos.

Houve relatos sobre a importância do curso técnico integrado em seu itinerário profissional e na sua formação enquanto pessoa.



Consideramos importante relatar que, apesar do pouco tempo de ingresso desses alunos na instituição, há uma presença marcante do discurso sobre trabalho e emprego. Nesse sentido, comungamos do pensamento de Corrêa (2010) quando afirma que há uma grande pressão para que a educação escolar seja pensada a partir do mundo da produção, do padrão capitalista, da empregabilidade etc. É fundamental nos atentarmos para que essa visão de trabalho não seja reducionista da formação humana e social que decorre da aplicação da concepção de mercado no sistema educacional.

Nesse sentido, conforme afirma Pacheco (2011) quanto aos institutos federais:

O objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. (PACHECO, 2011, p.11)

A fala de A41 retrata o sentimento de muitos discentes quando ingressam no IFTM – *Campus Patrocínio*:

“Daqui para frente sinto que tudo, exatamente, tudo, vai mudar; a nossa visão, nossos conhecimentos, nossos sentimentos, nossas vidas; sem dúvida nossos sonhos e garanto que vamos fazer um futuro diferente.” A41

Isso fortalece o compromisso em oferecer uma educação de qualidade, pautada nos princípios de formação de cidadãos, capazes de agir e pensar em favor de transformações.

Os resultados dessa pesquisa podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento dos mecanismos de acesso, permanência e acompanhamento dos alunos de educação profissional, na modalidade integrada no IFTM – *Campus Patrocínio*. Sabendo-se que este artigo não pretendeu esgotar o assunto, sugere-se para pesquisas futuras um acompanhamento dessas turmas até o terceiro ano do curso para analisar se tais perspectivas apresentam ou não mudanças ao longo da trajetória educacional na instituição.

5. Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam? Brasília: MEC, 2015.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.



BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G. Ramos, M. Ciavatta, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORRÊA, V. As relações sócias na escola e a produção da existência do professor. In: Frigotto, G. Ramos, M. Ciavatta, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORROCHANO, M. Jovens no Ensino Médio, qual o lugar do trabalho? In: Dayrell, J. Carrano, P. Maia, C.L. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DUBET, F. **Les lycéens**. Paris, Seiul, 1991.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUZZO, R. S. L. **Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto**. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007. cap. I, p. 17-29.

LA TAILLE. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez.. 2004.



A REFORMULAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERLÂNDIA: Possibilidades e Desafios de Articulação

Nísia Maria Teresa Salles
Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto Federal do Triângulo Mineiro
nisia@iftm.edu.br

Eliane de Souza Silva Bueno
Universidade Federal de Uberlândia/ Instituto Federal do Triângulo Mineiro
eliane@iftm.edu.br

Apoio: CNPq e FAPEMIG

RESUMO

O presente artigo evidencia o processo definido de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - *Campus* Uberlândia, tendo como desafio envolver todos os responsáveis por este curso - professores e especialistas da educação, na realização deste trabalho e por meio de um amplo debate, propiciar a articulação, de fato, entre a educação profissional e a formação geral (Ensino Médio) neste curso, além de promover a necessária atualização curricular. As discussões pautaram-se na legislação vigente para a Educação Básica e Profissional e, em textos e artigos científicos que contemplam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Como resultado do processo, mesmo mantendo a estrutura disciplina da a matriz curricular, tornou-se possível a motivação de toda equipe, em especial dos docentes a vislumbrarem inúmeras possibilidades de articulação por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares e com a realização de projetos. Os resultados foram obtidos por meio de anotações por parte da equipe pedagógica que acompanha o curso, através das inúmeras reuniões e momentos de estudo realizados para culminar com o projeto pedagógico do curso, que entrou em vigor após sua aprovação em instâncias superiores, pautados nos objetivos articuladores do curso Técnico desenvolvido por esta instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Articulação; Participação Coletiva; Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.

Introdução

A expansão da educação profissional, por meio da criação dos Institutos Federais, no final de 2008, ampliou a oferta de cursos técnicos e superiores e, conseqüentemente, novos projetos pedagógicos foram construídos e, muitos dos que estavam vigentes, foram reformulados.



Além da necessidade de ser uma atividade democrática e participativa, a construção de um projeto pedagógico precisa ter, segundo Veiga (2001, p.11), as seguintes características: ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão. A relevância do Projeto Pedagógico para a instituição de ensino depende de nascer da própria realidade (VEIGA, 2001), tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

Este processo de reformulação nos remete ao livro de Paulo Freire (1996, p.119), *Pedagogia da Autonomia*, quando ele afirma que “é decidindo que se aprende a decidir”. Isso significa que o homem precisa ter a oportunidade de participar de todas as decisões que implicam sua vida pessoal e profissional, mesmo correndo o risco de não contribuir com a melhor ideia ou decisão. Dessa forma, é que aprendemos a exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente e tornamo-nos corresponsáveis pelas nossas ações (PADILHA, 2002).

O envolvimento dos educadores na construção dos documentos institucionais que norteiam todo processo educacional também está estabelecido na LDB, Lei nº 9.394/96, nos seus artigos 13, 14 e 15 (BRASIL, 2011), quando coloca nas mãos dos professores e dos especialistas da educação a responsabilidade de participar da elaboração de seus projetos. A participação coletiva na construção ou reformulação de um Projeto Pedagógico assegura o envolvimento com a prática educativa. Assim, Veiga (2003, p. 276), afirma que:

Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado, e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação.



Quando voltamos nosso olhar para a formação plena do indivíduo, que atue de forma competente em sua área de formação, há de se refletir também sobre o projeto pedagógico do curso, visto que este é o instrumento que estabelece o currículo junto a uma organização didática que se apresente de forma coerente e flexível, pautada no desenvolvimento de competências básicas que atendam às orientações específicas para cada curso, e que se embasam nos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Independente da forma adotada para dar significância ao Currículo, torna-se essencial debater seu contexto social, político, econômico e cultural, visto que, de acordo com Sacristán & Gómez (1998, p. 129), “o currículo proposto para o ensino é fruto das opções tomadas dentro dessa prática”. Assim, entende-se que toda a proposta curricular deve ser sustentada por princípios que expressam as orientações ou as bases que garantem a convergência das ações educativas em prol de um projeto de formação de acordo com o curso a que atende.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM - Campus Uberlândia está localizado no município de Uberlândia, na Fazenda Sobradinho, distante 25 km do centro da cidade e próximo aos distritos de Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos. Esta instituição de ensino foi criada pelo Termo de Acordo de 21 de outubro de 1957, firmado entre a União e o Governo do Estado de Minas Gerais. Posteriormente, por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1968 passa a ser denominada de Colégio Agrícola de Uberlândia. O Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, alterou o nome da instituição para Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

A partir de 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei Federal nº 11.892 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009), a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia passa a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM. O IFTM é composto de uma Reitoria localizada no município de Uberaba-MG e mais 09 Campus sendo eles: Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia e Uberlândia Centro, Avançado Campina Verde e Avançado Uberaba Parque Tecnológico.



O IFTM é uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação, Formação Inicial e Continuada de trabalhadores - FIC e Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, integrando-se ao Sistema Federal de Ensino. Recentemente, oferece cursos de qualificação por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC - que tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Desde sua fundação, o IFTM - Campus Uberlândia desenvolve suas atividades visando a excelência na formação geral e na preparação profissional do estudante.

Frente a estas considerações, devemos lembrar que o projeto pedagógico de curso, como seu próprio nome nos remete, traz uma preocupação da organização do trabalho pedagógico, com vistas a superação de conflitos de forma a tratar do objetivo maior de qualquer curso em questão neste novo século, auxiliando os educandos na percepção de desenvolvimento na sociedade a qual se inserem. Aqui, pontuamos uma fala de Gadotti (2001, p. 40) que nos lembra: “A educação para todos, supõe todos pela educação”.

Um projeto que se volta à construção de uma proposta democrática e pautada na missão da instituição de ensino, se caracteriza também por uma elaboração coletiva que traz um plano detalhado de objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido pela escola e que expressa a síntese de uma série de exigências sociais e legais do sistema de ensino junto aos propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Com esse pensamento, a comissão conduziu o processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, contando com a participação democrática dos responsáveis por esse curso, com o objetivo de construir outra proposta pedagógica, voltada para o desenvolvimento de todas as capacidades dos estudantes para que saibam intervir de forma crítica na transformação e na melhoria da sociedade.

Os trabalhos envolvendo este processo de reformulação iniciaram-se no primeiro semestre de 2011, tomando-se como base para reflexões e discussões a matriz



curricular do Curso Técnico em Agropecuária, implementada a partir de 2009, na forma integrada.

A direção geral do IFTM Campus Uberlândia, por meio da Portaria nº 126, de 28 de outubro de 2010, nomeou uma comissão para realizar a reformulação de seu Projeto Pedagógico. Dessa forma, o trabalho da comissão passou a ser o objeto de pesquisa.

A Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária

A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária foi realizada por uma comissão, composta por três professores que ministram aulas na formação geral (Ensino Médio), quatro professores que ministram aulas no ensino profissional e uma técnica em assuntos educacionais. A organização da comissão com essa equipe multidisciplinar foi proposital, pois o objetivo era envolver as partes interessadas na construção/reformulação do projeto do curso, uma vez que entendemos que as chances de efetivá-lo no cotidiano escolar seriam maiores.

A partir desta perspectiva com uma participação coletiva e dialética, os envolvidos com o processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária passaram da condição de executores para a de sujeitos do processo.

Nesta mesma linha de raciocínio, Padilha (2002, p. 27) afirma que:

É esta dimensão dialógica que defendemos na Escola Cidadã, para que o planejamento, em vez de ser uma palavra desgastada, que mais gera resistências do que participação seja ao mesmo tempo um caminho, uma ambiência espacial e temporal de encontro democrático, coletivo, crítico e criativo, para que possamos viver e transformar a realidade que hoje temos na realidade que queremos.

Como foi um trabalho proposto para contar com a participação de todos os profissionais envolvidos com o Curso Técnico em Agropecuária, a metodologia utilizada foi participativa. Na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, optou-se por uma abordagem qualitativa, caracterizada pela pesquisa participante, na medida em que foi realizada por uma comissão, objetivando o envolvimento de todos os educadores (professores e especialistas da educação) responsáveis por este curso.

Para Brandão (1984), essa metodologia possui um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua



própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Portanto, trata-se de uma atividade educativa de investigação e ação social.

Esse tipo de intervenção no cotidiano escolar, propiciada pela pesquisa participativa, confere ao objeto de estudo maior possibilidade de implementação, pois seus participantes tornam-se (co) responsáveis pelos resultados da investigação, neste estudo, pela efetivação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária.

Essa ideia é definida por Lakatos e Marconi (1991) como sendo um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, constrói-se junto aos participantes (objetos de pesquisa), os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da pesquisa, dos seus objetivos e hipóteses e na elaboração do cronograma de atividades.

A fundamentação teórica desta pesquisa é constituída por um levantamento da bibliografia referente ao tema da investigação, com autores que travam uma intensa polêmica acerca da Educação Profissional e Ensino Médio integrado no Brasil, além de textos e artigos científicos que contemplam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Somando-se com uma análise dos documentos oficiais do IFTM e da legislação vigente, referente à Educação Básica e ao Ensino Profissional Técnico de nível médio.

A coleta de dados foi realizada na Coordenação de Integração Escola/Comunidade (CIEC), com o objetivo de analisar a pasta de estágio dos estudantes concluintes do Curso Técnico em Agropecuária. Também utilizamos dois questionários semiestruturados, aplicados às turmas concluintes e aos professores que participaram da reformulação do Projeto Pedagógico do respectivo curso, além de um documento compartilhado pela ferramenta disponibilizada no e-mail do servidor Google, popularmente conhecida como “google docs”, solicitando informações e sugestões dos professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária em relação às unidades curriculares que ministram e as possibilidades de articulação entre a formação geral (Ensino Médio) e o ensino profissional.

Também foram organizadas palestras com o objetivo de proporcionar um referencial teórico-metodológico para os professores e especialistas da educação



envolvidos com o processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, dentre estas destacamos o convite feito à professora Ana Maria Dantas Soares, do programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e, atualmente, vice-reitora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, que partindo de uma retomada histórica da educação profissional no Brasil, resultado de sua pesquisa de doutorado, destacou o papel social dos Institutos Federais na transformação da sociedade, e o seu grande desafio de articular ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino abarcados.

O Desafio de Articular o Ensino Profissional com a Formação Geral no Curso Técnico em Agropecuária

Ao oferecer o Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada, sentimos a necessidade de iniciar essa discussão já proposta em 2004, pelo Decreto 5.154. Assim, aproveitamos o processo de reformulação do Projeto Pedagógico desse curso e a implementação dos Institutos Federais, que possibilitaram a chegada de novos profissionais e, coletivamente, iniciamos as discussões sobre o que realmente significava integrar essas duas áreas de conhecimento (técnico e geral), buscando caminhos para materializar práticas educativas que, de fato, pudessem fazer uma efetiva articulação entre estes saberes que compõem a matriz curricular do curso.

Partindo do pressuposto de que educação profissional e a formação geral (Ensino Médio) não podem acontecer dissociadas e, agora mais do que nunca, em um mundo cada vez mais globalizado e interligado. Ambas as formações se complementam, vislumbrando o desenvolvimento integral dos estudantes. “Todas as tentativas de separação resultaram infrutíferas. Essa simbiose entre as duas é inevitável, mesmo que se dê em espaços diferentes, em momentos diferentes” (CORDÃO, 2009, p.108).

No Brasil, segundo Ciavatta (2005, p.87), “a origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela defesa da escola pública na década de 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e, em consonância, com os princípios de educação na Constituição de 1988 [...] Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade



entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnicia³⁵ [...]”. Ainda, segundo a autora, este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.

Atualmente, em pleno século XXI, continuamos perseguindo esse ideal de uma formação ampla para a prática na educação, particularmente, para o ensino profissionalizante. Para concretizar a educação nessa perspectiva, faz-se necessário travar, cotidianamente, intensas discussões sobre a natureza do ensino que ministramos na busca de uma escola unitária, que visa superar esse dualismo histórico entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Desse modo, é imprescindível ficarmos atentos as nossas práticas educativas, com um planejamento educacional que vislumbre a construção de conhecimentos específicos de cada área de formação articulados com os conhecimentos que constituem a formação geral (Filosofia, Arte, Sociologia, História, Língua Estrangeira, Química, Língua Portuguesa, dentre outros), com atenção redobrada para que não haja justaposição³⁶ de conteúdos durante o processo ensino e aprendizagem.

Na busca de caminhos para efetivar essa articulação, de fato, entre os saberes que constituem a formação do técnico em Agropecuária, faz-se necessário fazer uma reflexão sobre o que é ou o que pode vir a ser essa formação integrada. Nesse sentido, recorreremos às palavras de Ciavatta (2005): “O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui”.

A integração, nesse sentido, vem ao encontro do que estamos propondo para o Curso Técnico em Agropecuária, ou seja, colocando o trabalho como princípio educativo. “[...] esse princípio se espalha pelo currículo, com sua integração

³⁵ Refere-se ao sentido de politecnicia descrito por SAVIANI (1987, p.8) como sendo o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Busca-se com a politecnicia superar o dualismo educacional entre a formação geral e técnica.

³⁶ A justaposição ocorre quando uma matriz curricular de curso é organizada por disciplinas sem nenhuma interlocução (SANTOS, 2012, p. 12).



estabelecendo-se como um norte, que se traduz na própria área de formação e envolve todo o curso, verdadeiramente integrando ciência geral e específica. A unidade curricular fica evidente no interesse pedagógico e didático” (PANPLONA, 2010, p. 51).

A construção do conhecimento e suas complexidades na educação: Um olhar sob a ótica interdisciplinar e transdisciplinar

As iniciativas que visam a uma efetiva proposta de articulação na educação profissional devem ter como desafio um processo de escolarização que propicie pensar a realidade, a partir de suas múltiplas dimensões. Parte-se do pressuposto que essa formação profissional seja construída sob uma sólida formação geral, na busca de soluções compatíveis com a natureza complexa dos desafios atuais.

Para desenvolver esse pensamento mais abrangente e complexo é necessário que os projetos pedagógicos e seus currículos sejam direcionados para um processo de ensino e aprendizagem que considere a complexidade dos fatos entorno do conhecimento a ser construído, por meio de situações pedagógicas contextualizadas, a fim de tornar-se relevante para a vida educacional e para o futuro profissional dos estudantes.

De acordo com Morin (2009, p. 27), trata-se de:

[...] uma necessidade histórica-chave: uma vez que a complexidade dos problemas de nosso tempo nos desarma, torna-se necessário que nos rearmemos intelectualmente, instruindo-nos para pensar a complexidade, para enfrentar os desafios da agonia/nascimento desse interstício entre os dois milênios, e tratar de pensar os problemas da humanidade na era planetária [...].

Neste sentido, as instituições de ensino, particularmente, as de educação profissional, precisam planejar suas práticas educativas em relação à complexidade dos fatos e do mundo do trabalho em que os estudantes estão inseridos. Educar, neste contexto, significa dar sentido e significado aos conhecimentos que são construídos e ressignificados, por meio da contextualização, relacionando princípios e conceitos com a prática.

Essa visão requer que busquemos práticas educativas diferentes das convencionais para construir o conhecimento. Isso significa romper com as barreiras disciplinares na tentativa de compreender o que está além dos limites estabelecidos, por



meio de estratégias de ensino que contemplem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Nicolescu (1999, p. 15 e 16) traz a definição dos dois enfoques:

A interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática; Os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. [...] a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar [...]

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...].

Materializar esse fazer pedagógico diferente exige o rompimento de procedimentos tradicionais. Nesse momento percebemos as dificuldades, pois constatamos que não se trata de simplesmente fazer diferente, mas de promover uma mudança epistemológica, curricular, didática e metodológica. O conjunto indissociável (teoria/prática) foi dissociado na modernidade, estruturado, difundido e consolidado, conformando a mente dos professores que, ante qualquer inovação pedagógica, recorrem ao princípio cartesiano do reducionismo. O modo de pensar é o maior obstáculo para essa mudança (SANTOS, 2012, p. 1).

Sob esse olhar, somos levados a repensar o nosso trabalho pedagógico, com seus projetos pedagógicos de cursos e seus currículos, com suas concepções metodológicas, seus processos de avaliação, enfim, tudo que leva ao ensino e a aprendizagem. Toda essa reviravolta faz-se necessária para enfrentar, segundo Santos (2009, p. 17), “a atual estrutura fragmentária da educação, sedimentada com base em princípios seculares que tem levado os docentes a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento e, muitas vezes, suas respostas não satisfazem aos alunos que perguntam: *por que tenho que aprender isso?*”

A partir dessa visão, as matrizes curriculares de cursos precisam ser implementadas. A importância da contextualização compactua com a argumentação de Santos (2009, p. 20): é necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos



isolados. As partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a multiplicidade de elementos interagentes que, na medida da sua integração, revela a existência de diversos níveis de realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade.

Além desses aspectos, o desenvolvimento deste trabalho em um momento de pleno desenvolvimento dos setores produtivos no Brasil, com demanda de formação profissional de nível técnico e superior voltada ainda para a formação integral dos estudantes, por meio de práticas educativas que possibilitem a formação técnica ao mesmo tempo em que forma para a cidadania.

Compreendemos que a globalização e as inovações tecnológicas, com seus resultados no mundo do trabalho e nas relações de produção, juntamente com as reconfigurações atuais dos espaços rurais, foram referências para que o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária fosse reformulado através de concepções metodológicas interativas que efetivem um ensino que leve à inclusão e à emancipação, favorecendo ainda um pensamento relacional, crítico e criativo, enquanto os jovens sejam estudantes e, posteriormente, técnicos em agropecuária ou prosseguindo seus estudos, sem deixar de perceber que, qualquer iniciativa de mudança de conceitos e princípios no cotidiano escolar requer ponderação e respeito ao ofício do professor, que se consolida no fazer pedagógico diário e na busca pela fundamentação teórica e metodológica, por meio da formação continuada.

Considerações Finais:

Toda instituição de ensino visa um processo ensino aprendizagem de forma crítica e contextualizada. Nesse intuito, é imprescindível uma proposta que atinja os objetivos e metas que regem a educação. Portanto, a ideia de um documento que permeie e direcione expectativas institucionais e daqueles que dela fazem parte são necessárias a fim de uma construção democrática e mais justa. O Projeto Pedagógico de Curso é esse documento que vem tomando força no discurso oficial em quase todas as instituições de ensino, desde meados da década de 90 com a LDB (Lei das Diretrizes e Bases). Porém, isto não quer dizer que, antes desta lei, as propostas dentro dos Projetos



Pedagógicos fossem inexistentes ou pudessem ser desconsiderados, pois de forma alguma, uma escola não pode trabalhar sem um direcionamento legal e pedagógico.

Além dos desafios citados anteriormente para a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, também, há que se considerar as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea, em um mundo cada vez mais globalizado e conectado; a proposta de (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, divulgado em abril de 2009; e as novas legislações que estabeleceram mudanças para a Educação Básica e Profissional, a partir de 2004.

As transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, presenciadas pela sociedade contemporânea, particularmente, a partir da metade do século XX causaram uma revolução nos costumes, culminando com a busca de novas perspectivas para a vida humana. Nesse sentido, nos encontramos numa espécie “de beco sem saída”, pois precisamos repensar o mundo atual e, se este, com todas as suas transformações e desenvolvimento, tem contribuindo com um mundo mais humanizado.

Paulo Freire (2008, p. 19) nos traz uma grande contribuição em relação ao compromisso dos homens em manter o mundo humanizado para a sua própria humanização, quando considera que:

[...] Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas”, os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim, o compromisso é verdadeiro. [...]

Este contexto demonstra a necessidade de atualizar o itinerário formativo dos profissionais atuais, em especial os da área da Agropecuária. Partindo desse entendimento, as novas configurações da sociedade e do ensino agrícola, a legislação vigente para a Educação Básica e profissional obriga-nos a rever os projetos pedagógicos de cursos e sua organização curricular. Este cenário nos impõe a construção de outras propostas pedagógicas baseadas nos desafios da sociedade e do mundo do trabalho.

Portanto, cabe sempre uma reflexão contínua, que tenha por base uma prática pedagógica contextualizada e voltada ao cotidiano e realidade de nossos educando.



Neste sentido, é essencial a revisão constante dos Projetos Pedagógicos de curso, sendo que nessa discussão, cabe apontamentos sobre os referenciais teóricos preestabelecidos a partir do reconhecimento da clientela que nos encaminharemos para uma práxis responsável e compromissada com uma escola qualidade e para todos sem exceção de cor, raça, credo, ou condição sócio político e econômico.

Foi essa concepção de ensino que se registrou o documento que constituiu um novo Projeto Pedagógico para o Curso Técnico em Agropecuária. Foi com entusiasmo que se conduziram as discussões que deram origem a este trabalho. Por outro lado, despertou-se a consciência sobre a existência de uma distância muito grande entre o que está escrito e as práticas educativas atuais. Essa dificuldade se justifica por diversos fatores, principalmente, pela formação disciplinar, alimentada por uma estrutura curricular equivalente. Ao se avaliar todo o processo, uma das professoras que participou efetivamente deste trabalho, enfatizou que:

As possibilidades interdisciplinares são inúmeras e extremamente relevantes para a formação geral de nossos alunos, no âmbito educacional e pessoal (na formação do cidadão crítico e atuante). Mas este processo deve começar com ações pontuais, entre professores que já possuem afinidades profissionais e pessoais, pois no início será difícil devido à nossa formação educacional tradicional. Acredito que estas ações pontuais com certeza terão sucesso e com isto possibilitarão que o restante do grupo fique motivado em estabelecer estas parcerias. Vejo inicialmente maior facilidade em projetos interdisciplinares dentro de cada grande área (profissional e geral), mas com o tempo, a vontade dos envolvidos e a prática pedagógica contínua, grandes projetos interdisciplinares ocorrerão com certeza! Depende do envolvimento de todos, docentes, discentes e demais servidores. Sobre a transdisciplinaridade, acho ainda distante de nossa realidade. Acredito que ações interdisciplinares estão mais próximas de nossa realidade. Não vou entrar muito em detalhes porque acho de difícil compreensão este tópico.

O relato da professora revela otimismo e, ao mesmo tempo, dificuldade em sistematizar projetos interdisciplinares e transdisciplinares. Os medos e as ansiedades aflorados durante o processo de reformulação sobre essas questões aguçaram as percepções sobre a ausência de uma prática reflexiva sobre o nosso processo ensino e aprendizagem tem contribuído para a não sistematização de práticas educativas dessa natureza, embora atualmente tenhamos projetos sendo desenvolvidos.

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento que resulta do constante planejamento, onde se registram as decisões concretas de propostas educacionais, ao mesmo tempo em que requer planos para o futuro onde cabe a participação contínua de



todos e seu lado pedagógico é visto pelo processual que circunda a educação. Trata-se de uma tendência natural e intencional do ser humano, pois que todo projeto supõe ruptura com o presente rumo aos objetivos que se pretende alcançar. Lembrando que, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Falar de uma proposta pedagógica é falar em construção e definição de ideias de todos os envolvidos dentro da educação. Falar em projeto pedagógico é falar em futuro, em planejamento consistente e que vise um contexto participativo, onde o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas. Entendemos aqui que é essencial que a instituição se defina para si mesma e para a comunidade escolar, dando a cada curso uma identidade própria a partir de um conjunto orientador de normas e princípios que vislumbrem a ação cotidiana pedagógica, dando olhares diferenciados para a escola, em uma perspectiva estratégica, que atenda a seus objetivos, além de todas as suas propostas de atendimento de um determinado grupo de educandos. O projeto pedagógico assim se transforma em uma ferramenta clara de sua gerência, auxiliando em prioridades curriculares estratégicas, convertendo as necessidades da formação geral e específica de seus alunos através das suas prioridades e metas, decidindo o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, medindo os resultados atingidos e consequente, tornando-se documento de avaliação do próprio desempenho que se propõe a um curso.

Desta forma, o conteúdo curricular presente no projeto pedagógico de curso também requer outros olhares, que a partir de um princípio norteador poderá surgir, trazendo a experiência educacional, novos e ricos processos de democratização, visto que a sua discussão, ampliação, revisão e reformulação ocorrerão sempre dentro deste processo, devendo ser considerado em um grande aliado educacional, demonstrando ser esta tarefa imprescindível para a reflexão sobre a função e influência que os cursos, a instituição escolar e todos os seus sujeitos exercem no processo de democratização, em uma visão ampla de sua missão junto à sociedade na qual e pela qual atua.



Referências

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais, 3ª. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9394/96.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado – Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Geral e formação profissional na Ótica das Competências. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino Médio e Educação Profissional – Desafios da Integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.

_____. Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2009.

MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In: ALMEIDA, Maria da Conceição e CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs.). **Educação e complexidade.: os sete saberes e outros ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 13-27.



NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PANPLONA, Ronaldo Mendes. CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: O desafio da implementação. In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas - RETTA**. Rio de Janeiro: EDUR, 2010, p. 49-68.

SACRISTÁN, J. G & GOMÉZ P. A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani f. da Fonseca Rosa – 4º ed. - Artmed, 1998.

SANTOS, Ana Cristina Souza e SANTOS, Akiko. Obstáculos epistemológicos no diálogo de saberes. In: Santos, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 128 p.

SANTOS, Akiko; SANCHEZ, Sandra Barros; BUENO, Eliane de Souza Silva. **Ensino Médio Integrado: Justaposição ou Articulação?** Texto produzido para o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: Imprensa Universitária da UFRRJ, 2012, 25 p.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção e Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Inovações e projeto-pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.



QUANDO ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PENSAM SOBRE O CONCEITO DE EQUAÇÕES DE 1º GRAU E ESTRATÉGIAS PARA SUA RESOLUÇÃO

Beatriz Aparecida Silva Alves

Faculdade de Matemática – UFU

bia_famat@hotmail.com

Fabiana Fiorezi de Marco

Faculdade de Matemática – UFU

fabiana.marco@ufu.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a formação do pensamento algébrico, mais especificamente, o ensino de equações de 1º grau e as estratégias de resolução elaboradas por estudantes, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978; 1983) e da atividade orientadora de ensino (MOURA, 2000; 2001; 2002 e MOURA et al., 2010). A pesquisa foi realizada com 27 estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Uberlândia/MG, com faixa etária entre 12 a 15 anos. Para esse artigo, categorizamos o material obtido em cenas, discutindo as ações e reflexões dos estudantes possibilitadas pelas situações desencadeadoras de aprendizagem. Pelas análises, podemos inferir que conseguimos gerar a necessidade nos estudantes para que se envolvessem na proposta perfazendo um ambiente de construção do conhecimento teórico, propiciando a ruptura do pensamento mecânico. Além disso, foi possível perceber que esses estudantes foram envolvidos em um processo de ensino aprendizagem intencional, compreendendo as justificativas de suas ações mediante as necessidades que os mobilizaram.

PALAVRAS CHAVE: Atividade de Ensino; Equação de 1º Grau, Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões acerca das ações dos estudantes em uma atividade de ensino (MOURA, 2000) que compõe nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia.

Nosso objeto de estudo versa sobre a formação do pensamento algébrico e do conceito de equações de 1º grau, no qual nossa intenção é corroborar para que o



estudante se aproprie desse conceito e não seja apenas um usuário que opere com letras sem atribuir nenhum tipo de significado. Esse fato decorre do conhecimento de que

a álgebra ainda é considerada um assunto difícil de ser trabalhado em sala de aula porque envolve muitos “conceitos novos” para os alunos do Ensino Fundamental, como no caso do “tal x”, como eles mesmos dizem, ou seja, do conceito de variável, de incógnita; e na ideia de movimento, fundamental para a compreensão do conceito de variável, que nem sempre é explorado devido ao fato de os professores não estarem preparados para trabalhar o mesmo em sala de aula, pois não tiveram contato com ele em sua formação acadêmica. Além disso, na sua formalização, a álgebra requer uma linguagem específica, simbólica e rigorosa. (SCARLASSARI, 2007, p.3).

Por meio da afirmação de Scarlassari (2007) vemo-nos diante de uma de nossas inquietudes: pensar a complexidade do nosso objeto principal da atividade pedagógica. Em outras palavras, pensar em como organizar o ensino de forma a mobilizar os alunos à formação do pensamento algébrico e do conceito de equações de 1º grau, mediante situações desencadeadoras que permitam aos estudantes se apropriarem do conhecimento teórico. Nas palavras de Moura (2000),

O processo de produção do conhecimento matemático tem assim um duplo movimento: por um lado é gerado como necessidade de resolver problema e de outro, serve de instrumento para produzir novos significados que servirão, mais adiante, como novas ferramentas para novos problemas gerados na dinâmica da vida humana em interação com a natureza física e simbólica. (p.4).

Desse modo, estamos compreendendo a atividade pedagógica, com objetivos e ações intencionalmente definidas, possibilitando desencadear no estudante a necessidade da apropriação do conhecimento algébrico, mobilizando-o a apreender os conceitos historicamente produzidos. Tal movimento propicia-nos atribuir nova qualidade à nossa atividade (o ensino) e ao movimento vivido em sala de aula. Nas palavras de Araújo,

Se não se introduzir a álgebra de maneira significativa, conectando os novos conhecimentos aos conhecimentos prévios que os alunos já possuem, se aos objetos algébricos não se associar nenhum sentido, se a aprendizagem da álgebra for centrada na manipulação de expressões simbólicas a partir de regras que se referem a objetos abstratos, muito cedo os alunos encontrarão dificuldades nos cálculos algébricos e passarão a apresentar uma atitude negativa em relação à aprendizagem matemática, que para muitos fica desprovida de significação. (ARAÚJO, 2008, p.6).



Assim, nosso objetivo na atividade que aqui apresentamos, foi que nosso estudante desenvolvesse sentidos próprios para os conceitos algébricos, ao invés de recebê-los como regras a serem memorizadas.

As atividades de ensino foram propostas para 27 estudantes do 7º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 12 e 15 anos, de uma escola municipal da cidade de Uberlândia/MG.

O CONCEITO DE ATIVIDADE

Alexei Nikolaievich Leontiev foi um psicólogo russo que em 1924 graduou-se em Ciências Sociais e, posteriormente, trabalhou com Vigotski. Sua obra nos fala no conceito de atividade, introduzido por Marx, em um sentido materialista. Em suas palavras, “a atividade em sua forma inicial e principal é a atividade prática sensitiva mediante a qual as pessoas entram em contato prático com os objetos do mundo que as circundam, experimentam sua resistência, influem sobre eles, subordinando-se à suas propriedades objetivas” (1983, p.15).

Para o próprio Leontiev (1978, p.68), atividade é definida como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Uma situação pode ser caracterizada como atividade mediante os seguintes elementos: objeto, motivo, operação/ação e objetivo, sendo que o objeto e o motivo devem sempre coincidir dentro de uma atividade, “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p.83). Esse motivo pode tanto ser externo como ideal, percebidos ambos como existentes somente na imaginação, na ideia. O conceito da atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivo, a atividade somente existe mediante o objetivo, pois “podemos dizer que um sujeito se encontra em atividade quando o objetivo de sua ação coincide com o motivo de sua atividade, e esta deverá satisfazer uma necessidade do indivíduo e do grupo em sua relação com o mundo, procurando atingir um objetivo” (MARCO, 2009, p.28).

Sobre a ação, Leontiev (1983), a define como

o processo que se subordina à representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação. (p.83).



As significações atribuídas na atividade a um dado objeto ou fenômeno, são descobertas “num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas” (LEONTIEV, 1978, p. 94), sendo estas refletidas e fixadas na linguagem. Sendo assim, a significação torna-se a forma pela qual o homem irá assimilar a experiência humana generalizada e reflexiva. Nas palavras de Leontiev (1978), “a significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra” (p.95).

Ainda acerca do conceito de atividade, Moura (2000, p.24) alega que essa “é regida por uma necessidade que permite o estabelecimento de metas bem definidas” onde o estabelecimento dos objetivos determinará estratégias para que se consiga cumprir tais metas, podendo-se lançar mão de diferentes ações e instrumentos.

Incorporando ao conceito de atividade, Moura (2000) volta seu olhar para o ensino e defende que a atividade de ensino tem como objetivo “organizar uma sequência de conteúdos escolares que permitem cumprir com determinado objetivo educacional” (MOURA, 2000, p.22). Mais ainda, define atividade orientadora de ensino (AOE), como

aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema. É atividade orientadora porque define elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor. Este estabelece os objetivos, define as ações e elege os instrumentos auxiliares de ensino, porém não detém todo o processo, justamente porque aceita que os sujeitos em interação partilhem significados que se modificam diante do objeto de conhecimento em discussão. (MOURA, 2002, p.155).

Entendemos assim, que a AOE é concebida como uma unidade formadora, entre as atividades de ensino e as de aprendizagem, na qual

a Atividade Orientadora de Ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; elege instrumentos auxiliares no ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende. (MOURA, 2001, p.155).



O professor, ao se colocar em atividade de ensino, continua apropriando-se de conhecimentos teóricos, organizando suas ações, pois “a atividade de ensino quase sempre está associada à ideia de busca do professor por um modo de fazer com que o estudante aprenda um determinado conteúdo escolar” (MOURA, 2000, p.23), fomentando a atividade de aprendizagem, atividade essa, que pode permitir a apropriação dos conhecimentos teóricos.

Frente ao exposto, nesse estudo buscamos compreender o movimento de atividade de aprendizagem realizado pelos estudantes, nos remetendo as suas ações, buscando as justificativas para o conhecimento teórico por eles produzidos.

A PROPOSTA E ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Ao tomarmos a sala de aula como nosso campo de investigação, como um “ambiente natural” da formação do conhecimento teórico de estudantes, acreditamos nos aproximar das características de uma pesquisa de enfoque qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (p.16).

A atividade aqui discutida realizou-se mediante parceria com 27 estudantes do 7º ano de faixa etária entre 12 a 15 anos, perfazendo 4 horas/aulas de 50 minutos cada. Objetivou-se que os alunos equacionassem os problemas que lhes eram propostos e, elaborassem estratégias de resoluções para as equações formuladas.

Para tanto, apresentávamos à classe alguns problemas e lançávamos como desafio que eles criassem uma equação para o problema enunciado. Os estudantes eram convidados a pensarem sozinhos inicialmente, em seguida, poderiam discutir com seus pares e, após alguns minutos, socializar para a classe a equação formulada pelo pequeno grupo. Alguns estudantes formavam duplas, outros trios ou quartetos, sendo que tais



formações ocorreram por afinidade entre os mesmos, sem qualquer interferência da professora.

Cena 1: Equacionando um problema

Professora: Tenho agora um desafio a vocês. Gostaria que escrevessem uma equação para o seguinte problema: Ana ganhou uma caixa com bombons de sua mãe. Sua tia deu-lhe mais 12 bombons. Ana contou os bombons e descobriu que possui 25 unidades. Quantos bombons Ana tinha na caixa?

Um trio foi formado pelos estudantes Carlos, Junior e Pedro Henrique³⁷, estabeleceu o seguinte diálogo:

Carlos: Nós queremos descobrir a quantidade de bombons.

Pedro Henrique: Eu acho que então, esse tanto que a gente não sabe, coloca a letra, então vamos colocar p de Pedro.

Carlos: Então tá. Vai ser p para o tanto de bombons, isso é o começo do problema, aí ela ganhou 12 e ficou com 25. Como a gente vai escrever uma equação?

Carlos: Se ela ganhou então aumenta, vai ser o sinal de mais. Então fica $p + 12$.

Junior: Tá, 25 é o total, a equação tem que ter o igual, como 25 é o resultado, acho que ele fica depois do igual então.

Carlos: Ué então fica, $p + 12 = 25$.

Pelo diálogo do trio, percebemos que o registro da equação parece estabelecer um elo de significação estabelecido pelos estudantes do conceito de equação como uma sentença matemática, que contém variáveis e é expressa por um sinal de igualdade

³⁷ Salientamos que esses nomes são fictícios, pois assumimos a responsabilidade de preservar a identidade de nossos protagonistas.



(LIMA, TAKAZAKI e MOISÉS, 1998). Esse fato nos leva a recorrer à Vigotski (2001) que entende o processo de formação de conceitos como uma síntese complexa, no qual “o momento central de toda essa operação é o uso funcional da palavra como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização com o auxílio do signo” (p.236).

Além disso, ao observar e interagir com o objeto de estudo, a incógnita, podemos inferir que esses estudantes o transformaram, se apropriaram e passaram a se reconhecer no mesmo, como por exemplo, na fala de Pedro Henrique: *Eu acho que então, esse tanto que a gente não sabe, coloca a letra, então vamos colocar p de Pedro.*

A fim de verificarmos se de fato, houve a atribuição de significados culminando na apropriação do conceito de equação, indagamos os estudantes:

Professora: Tenho uma pergunta para vocês: existiria outra forma de escrevermos essa equação, nos referindo ao mesmo problema?

Silêncio por alguns instantes...

Junior: Tem sim, professora! Podia ser: $25 - p = 12$. Porque se diminuir do total de bombons, que é 25, o que ela tinha no início, que a gente não sabe, vai ter que dar o tanto de bombons que a tia deu pra ela.

Carlos: É isso mesmo. Também concordo.

Pedro Henrique: Mas não vale colocar $p - 25$?

Junior: Não Pedro Henrique, porque 25 é o total de tudo e o tanto que ela tinha no começo é menos de 25, então o 25 vem primeiro, senão ia dá uma resposta negativa e não pode porque é o tanto de bombons, não faz sentido falar que ela tinha bombons negativos, porque é dela, ela tem!

Pedro Henrique: Entendi, é isso mesmo. Eu não tinha pensado isso não, mas é isso mesmo.

Por meio das diferentes significações apresentadas pelos estudantes parece-nos que temos mais um indício da apropriação do conceito de equação de 1º grau, pois,



Tal ou tal conteúdo, significado na palavra, fixa-se na linguagem. Mas para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, o que, como vimos, se faz inicialmente na atividade prática dos homens, na produção. (LEONTIEV, 1978, p.86).

Mais ainda, “a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humanos.” (LEONTIEV, 1978, p.87).

Uma vez que entendemos a apropriação do conceito de equação de 1º grau pelos estudantes, podemos inferir que eles estavam em atividade (LEONTIEV, 1978) durante a realização das situações propostas pela professora, onde:

Figura 1: Elementos que categorizam estudantes em atividade conforme Leontiev (1983)



Fonte: Sistematização das Autoras

Embora os estudantes demonstrassem apropriação do conceito e tivessem equacionado o problema proposto, ainda não haviam encontrado a solução para a



questão de Ana. Acerca das estratégias de resolução das equações formuladas pelos estudantes, as apresentamos na Cena 2, onde trazemos as discussões dos estudantes em busca de uma estratégia para a resolução de equações de 1º grau.

Cena 2: Buscando estratégias para resolver a equação formulada

De posse da equação que o trio Carlos, Junior e Pedro Henrique havia formulado ($p + 12 = 25$), nos dirigimos à lousa e, instigamos a classe acerca da resolução dessa equação:

Professora: Ok classe, vocês escreveram uma equação para o problema de Ana, agora como podemos descobrir quantos bombons ela tinha?

Carlos: Professora, eu sei que a Ana tinha 13 bombons. Mas eu fiz a conta de cabeça, não usei a equação pra resolver não.

Professora: Beleza! Vamos começar por aí, sem problemas. Como você chegou nesse resultado Carlos?

Carlos: Então, eu fiz assim, com os 12 bombons que a tia deu pra ela, mais os que ela já tinha, ficam 25 bombons, então 25 menos 12 dá 13. E se eu somar 12 mais 13 dá os 25, então sei que minha conta tá certa.

Professora: Alguém discorda do Carlos ou pensou diferente?

Rafael: Professora, eu fiz a mesma conta, mas comecei pensando diferente do Carlos. Fiz assim, pensei que a gente precisa de um número que quando somar com 12 vai dar 25, aí eu fiz o 25 menos 12, e deu 13.

Professora: Mas Rafael e Carlos, porque vocês fizeram 25 subtraindo 12? Os dois falaram em um número que somado ao 12 resultaria em 25 e, no entanto, fizeram uma subtração ao invés de uma adição?

Rafael: Eu pensei no problema de traz pra frente, como eu não sei o número de bombons do começo e ela ganhou bombom pra dá 25, então se tirar os bombons que a tia deu



dá o tanto que tinha no começo. Tipo a prova real, professora, que a gente fazia no 4º e 5º ano.

Carlos: É professora, pensa o contrário, que dá certo!!!!

Professora: Muito bem meninos, agora se nós tivéssemos que resolver a equação, achar essa resposta por meio dela, como poderíamos usar esse caminho que vocês encontraram para resolver a equação, que o Davi havia formulado $p + 12 = 25$?

Fabiana: Professora, eu entendi o que os meninos falaram, então o 12 não tinha que tá antes do igual e sim depois pra ficar, $p = 25 - 12$, aí fazia a continha que eles falaram e ia achar $p = 13$.

Professora: Ok, Fabiana, eu acho que concordo com você, que deveríamos ter 25 menos 12, mas combinamos que a equação seria $p + 12 = 25$, ele não pode simplesmente desaparecer do primeiro membro da igualdade e aparecer do outro lado da igualdade subtraindo do 25. Eu acho que vamos ter que pensar uma forma de justificarmos isso. Como podemos fazer classe?

Rafael: Professora só se fizer assim, põe o 12 dos dois lados, aí 12 menos 12 é zero, e aparece o 25 menos 12, depois do igual, aí vai ficar, $p = 25 - 12$, como a gente queria, como a conta que eu e o Carlos fizemos.

Professora: Mas meninos e meninas, vocês concordam que eu posso fazer isso? Por que eu posso colocar o 12 subtraindo nos dois lados da igualdade? Como posso justificar esse passo?

Silêncio por alguns minutos...

Fabiana: Professora, é o que o Rafael falou aquela hora, o caminho inverso, então tem que aparecer o 25 diminuindo 12, e ele tem que sumir de antes do igual, o único jeito da conta dá zero pra ele sumir é tirar o mesmo tanto que tem, então tem que ser 12 dos dois lados.

Professora: Complementando a Fabiana, um pouquinho, como estamos subtraindo o 12 dos dois lados da igualdade, não estamos alterando a igualdade, uma vez, que interferimos em ambos os lados, não a modificamos, certo?



Carlos: Certo, porque aí ele sumiu de um lado e apareceu onde a gente queria, e a senhora não muda nada, se somar o doze agora dos dois lados, volta para o que tinha antes.

Professora: Ótimo Carlos, é isso mesmo. Então Ana tinha 13 bombons, certo?

Classe: Simmmm....

Figura 2: Registro do Estudante Rafael

$$\begin{aligned} p + 12 &= 25 \\ p + 12 - 12 &= 25 - 12 \\ p &= 13 \end{aligned}$$

Ana tinha no começo, 13 bombons.

Fonte: Arquivo das Autoras

Os estudantes, mobilizados pelo desejo de descobrir a quantidade de bombons que Ana possuía, buscaram suas próprias estratégias para resolver o problema. Coletivamente conseguiram complementar as ideias que surgiram e justificar a estratégia utilizada. Elucidamos esse processo à luz das ideias de Moura et al. (2010) quando alegam que

(...) os sujeitos, mobilizados a partir do movimento de desenvolvimento da situação desencadeadora, interagem com os outros segundo as suas potencialidades e visam chegar a outro nível de compreensão do conceito em movimento. Além disso, o modo de ir se aproximando do conceito também vai dotando o sujeito de uma qualidade nova, ao ter que resolver problemas, pois, além de ter apreendido um conteúdo novo, também adquiriu um modo de se apropriar de conteúdos de um modo geral. (MOURA et al., 2010, p.103).



À medida que se inseriam nesse movimento e buscavam nova qualidade para a resolução da equação, os estudantes se aproximavam do método de resolução que fora desenvolvido por Bhaskara, conforme nos apresenta Lima, Takazaki e Moisés (1998):

De grande importância é o que ele mesmo [Bhaskara] chamou de “Método do Retorno” para resolução de equações. Método que consistia em começar a resolver as equações pelo fim. Para se chegar ao número procurado invertia-se todas as operações matemáticas que o problema prescrevia, um verdadeiro retorno sobre o enunciado. Este método encerra o princípio fundamental da álgebra em seu sentido mais puro: – ‘al-jabr e wal-mugabala’ – restauração e redução. (LIMA TAKAZAKI; MOISÉS, 1998, p.22).

Podemos inferir que ao relatarem sua estratégia de resolução da equação, os estudantes demonstraram ter se apropriado do Método do Retorno, como estratégia de resolução de equações de 1º grau, uma vez que, por meio do coletivo, apropriaram-se de conceitos produzidos historicamente, além de atribuir nova qualidade a sua linguagem, ao fazerem uso de expressões como termos semelhantes e operações inversas, demonstrando consciência sobre o movimento que desencadeado.

Por tudo que foi exposto, o material obtido por meio da pesquisa realizada nos direciona a acreditar que os estudantes se apropriaram do conceito de equação de 1º grau e da resolução das mesmas, atribuindo sentido à esse movimento, apreendendo nova qualidade a linguagem algébrica e, que compreenderam o significado no número desconhecido em uma equação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da proposta, ao discutirmos com os alunos o ocorrido em aula, notou-se uma postura crítica e autônoma dos alunos, onde foram capazes de pontuar seus insucessos e motivos que levaram aos mesmos.

As análises realizadas permitiram compreender que, ao propormos situações desencadeadoras que oferecem aos estudantes a possibilidade de criar, dialogar e apreender conceitos matemáticos por meio de uma necessidade, eles conseguem atribuir significado e apropriar-se de conceitos matemáticos historicamente produzidos.

Os diálogos que apresentamos ao longo dessa análise, nos remetem a pensar a necessidade da postura do professor como mobilizador no ambiente escolar, buscando instigar seus estudantes, não apresentando respostas conclusivas as suas indagações, mas sim, promovendo questionamentos que desencadeiam soluções às perguntas de seus escolares.



Conforme apresentamos nos diálogos, entendemos que a abordagem dos estudantes à professora, se dava muitas vezes apenas para esclarecer dúvidas ou confirmar suas conjecturas, buscando assim apoio e sustentação às suas ideias. Por fim, destacamos a importância do desenvolvimento das relações sociais na escola, por acreditarmos que nossos estudantes apenas se envolveram com nossa proposta, por estarem inseridos em um ambiente de respeito às ideias apresentadas, não se sentindo intimidados ou constrangidos ao dialogarem com outros colegas ou com a professora pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, E. A. Ensino de álgebra e formação de professores. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.10, n.2, pp.331-246, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1978.

_____. **Actividad, consciência, personalidad**. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, L.; TAKAZAKI, M.; MÓISES, R. P. **Equações: o movimento se particulariza**. São Paulo: CEVEC-CIARTE, 1998.

MOURA, M. O. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

_____. A Atividade de Ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, pp.143-162, 2001.



_____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOURA, M. O. et al. A atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010. pp.81-110.

SCARLASSARI, N. T. **Um estudo de dificuldades ao aprender álgebra em situações diferenciadas de ensino em alunos da 6ª série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III** – Problemas del desarrollo de la psique. 2 ed. Madrid: Visor Dis., S.A., 2001.



ATIVIDADES DE ENSINO SOBRE FRAÇÕES COM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM EPISÓDIO NO EGITO ANTIGO

Carolina Innocente Rodrigues
FAMAT / UFU
carol.innocente@gmail.com
Fabiana Fiorezi de Marco
FAMAT / UFU
fabiana.marco@ufu.br

Resumo

Neste texto, é apresentado um recorte da pesquisa de mestrado, intitulada *Uma proposta de ensino de frações no 6º ano do Ensino Fundamental a partir da perspectiva Histórico-Cultural*. Foram desenvolvidas cinco atividades de ensino, tendo como objeto de estudo o ensino de frações para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Das atividades analisadas, selecionamos duas em que se pretendeu investigar o uso da História da Matemática como auxílio na aprendizagem dos nexos conceituais da fração pelos estudantes. As análises das atividades foram organizadas em episódios e cenas tecendo uma discussão sobre como os estudantes lidam com a medição de quantidades inteiras (todo) e subunidades (parte) e, como as representam na linguagem verbal ou escrita. Tem-se como objetivo desta proposta, afastar a fração da ideia de ser apenas um operador e do estado de imobilismo que atinge diversos professores e, neste movimento, buscar outras estratégias de ensino a partir das reflexões acerca das ações dos estudantes. Espera-se que a pesquisa se configure como uma importante contribuição à área do ensino de matemática e à formação de professores de matemática.

Palavras-chave: Fração, Atividade de Ensino, Teoria Histórico-Cultural.

Introdução e Justificativas

Este texto apresenta reflexões acerca das ações dos estudantes em duas atividades de ensino (MOURA, 2000; 2002) sob a perspectiva Histórico-Cultural. Tais atividades compõem a pesquisa de mestrado da primeira autora, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia. Abordou-se nestas atividades o conceito de frações com 30 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Uberlândia/MG entre os meses de maio a setembro de 2014.

A necessidade do estudo sobre frações surgiu de um desconforto da pesquisadora em relação ao ensino deste conteúdo que, na maioria das vezes, é



interpretado e ensinado por professores apenas como uma divisão, sendo perceptível que os estudantes têm grandes dificuldades de compreender tal atributo. Assim, durante a organização do ensino desse conteúdo e o desenvolvimento das atividades com os alunos, pretendia-se investigar se o uso da História da Matemática poderia auxiliar na aprendizagem dos estudantes abordando os nexos conceituais da fração: medida e grandeza (CARAÇA, 1951), afastando-os da relação com a fração apenas como técnica operatória, como também de casos particulares e representações errôneas por meio de desenhos, objetivando a aproximação do pensamento teórico (DAVYDOV, 1982).

Como outros conteúdos, o ensino de números fracionários tem se minimizado à operação, mais especificamente, à divisão. Autores como Caraça (1951), Aleksandrov (2003), Moura (2004), Lima (1998), Prado (2000), Catalani (2002), abordam o fato de que não é suficiente para a compreensão do conceito de fração situar-se apenas na ideia de divisão e que os conceitos de medida e grandeza ajudam o desenvolvimento do pensamento emancipando-o da mecânica, ou seja, do saber fazer operacional (LIMA, 1998).

Nosso movimento reflete a busca de investigar alternativas e estratégias de ensino, pois se entende que o estado de imobilismo (PRADO, 2000) que aflige muitos professores os faz recorrer aos livros didáticos tradicionais e, a abordagens de ensino de matemática que se distanciam do tradicional não permanecem em sala de aula. Temos então a importância da relação entre pesquisa e ensino, onde há a necessidade de conhecer o desconhecido, como forma de construção do conhecimento do professor e, por consequência, do estudante, uma vez que o professor pesquisador poderá refletir e adequar o ensino aos estudantes, mas para isto é necessário que o conteúdo tenha significação para professor e aluno. (DAVYDOV, 1982).

O olhar para a literatura

O ensino de frações tem sido tema de diversos relatos de experiências³⁸ em eventos nacionais e internacionais em que os professores fazem comparações, observações, classificações de características de conjuntos de objetos. Para Davydov

³⁸ Lopes (2008), Patrono (2011), Lima (1998), Moura (2004), entre outros.



(1999), esse ensino está centrado nas peculiaridades do empírico e os autores³⁹ adeptos à perspectiva histórico-cultural alegam que o ensino escolar deveria proporcionar conhecimentos genuinamente científicos e capacidades para o domínio desses conhecimentos. Dessa forma, para a idealização da proposta em questão a fração é entendida como pensamento, criatividade, leitura de mundo e que

por ela passam múltiplos nexos históricos, geográficos, geométricos, filosóficos, culturais, físicos, químicos, literários, artísticos etc. É isto que faz a fração a melhor parte do inteiro. (LIMA, 2000, p.1).

As reflexões feitas ante a proposta de ensino a ser detalhada posteriormente neste texto apontam a possibilidade de ensinar frações sem se pautar exclusivamente na visão de divisão de objetos reais. Davydov (1999) afirma que as atividades à luz da perspectiva Histórico-Cultural devem possibilitar que os estudantes façam interrelações acerca do conceito entrelaçado nelas. Dessa forma, neste estudo, tendo como *objeto* as frações, um *atributo externo* é a divisão, porém a medida e a grandeza são *qualidades internas* desse objeto. Seguindo então que a *totalidade* de um conhecimento é o domínio efetivo desses atributos internos e externos enquanto que a *aparência* permeia somente o externo deste objeto, representada por um ensino empirista que depende das intuições do sujeito⁴⁰.

Diante do exposto, faz-se necessário definir o que se entende por nexo conceitual, pensamento e atividade orientadora de ensino. Sendo assim,

Fundamentando-nos em Caraça (2000) podemos afirmar que os conceitos contêm dois aspectos: o simbólico e o substancial. Assim, os nexos conceituais são elos de ligação entre o pensamento empírico-discursivo e o pensamento teórico estudados por Davydov (1982). Os conceitos contêm nexos internos e externos. Os nexos externos estão ligados à linguagem, ao simbólico e os nexos internos estão relacionados ao lógico-histórico do objeto estudado. Os nexos internos representam o aspecto substancial do conceito. (LANNER DE MOURA & SOUSA, 2004, s/n).

E para que esses nexos internos sejam evidenciados, é importante que haja orientação do professor por meio das atividades que os estudantes desenvolvam, para a elaboração de um pensamento que os possibilite estabelecer interações objetivas. Para Leontiev (1978), pensamento é *o processo de reflexo consciente da realidade*,

³⁹ Davydov (1982), Vygotsky (2001), Leontiev (1978), entre outros.

⁴⁰ Os termos em destaque expressam sucintamente as interrelações da qual Davydov trata no estudo intitulado: A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: Hedegaard, M.; Chaiklin, S. Jensen, S.J. **Activity Theory and Social Practice: Cultural – Historical Approaches**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.



incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção imediata. (LEONTIEV, 1978, p.84). Portanto, segundo a compreensão de Leontiev (1978), a razão do pensamento é a distinção e a tomada de consciência das interações objetivas. Acredita-se que no âmbito escolar é possível, por meio das mediações do professor, orientar o pensar possibilitando a transformação da natureza desse pensamento de cotidiano ao científico.

Denomina-se então, a atividade aqui proposta como, atividade orientadora de ensino, definida por Moura (2002) como,

aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema. É atividade orientadora porque define elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor. Este estabelece os objetivos, define as ações e elege os instrumentos auxiliares de ensino, porém não detém todo o processo, justamente porque aceita que os sujeitos em interação partilhem significados que se modificam diante do objeto de conhecimento em discussão (MOURA, 2002, p.155).

Nossas pretensões em detalhar as reflexões acerca das ações dos estudantes fundamentam-se no fato de que a atividade orientadora de ensino ocorreu, pois a professora tinha bem definida suas intenções para as atividades propostas e, por meio da mediação, permitiu-se que os estudantes explicitassem dificuldades sobre a compreensão do conceito de fração que se mostraram a caminho de serem superadas ao longo da pesquisa.

Recorre-se, então, à História da Matemática para melhor compreender o movimento histórico que originou o conceito de fração para o desenvolvimento de nossa proposta.

Recorrendo ao movimento histórico

A literatura nos leva a entender que para sobreviver, os nômades, perambulavam por diversas regiões e passaram a se refugiar às margens dos rios, já que esses redutos facilitavam o plantio e a criação de animais. Em detalhe, atentar-se-á à civilização Egípcia, que se desenvolveu às margens do Rio Nilo.

As primeiras atividades produtivas do homem primitivo estavam efetivamente relacionadas a sua sobrevivência imediata. A agricultura e a pecuária, que substituem a coleta e a caça, passam a ser as atividades que mais ocupam os homens e as que mais problemas colocam. Na superação destes problemas o homem vai criando instrumentos e uma complexa rede de



ideias que passam a fazer parte de sua forma de compreender o mundo, de sua humanidade⁴¹. (LANNER DE MOURA *et al*, 2004).

Tal fato ocorreu com os egípcios quando de forma indutiva desenvolveram sua matemática com finalidades práticas, a exemplo da agrimensura, arquitetura e obras de irrigação. Pela necessidade em dividir suas terras e assim ter controle das áreas e originar as cobranças de impostos, algumas dificuldades evidenciam-se: como fazer essa divisão de maneira justa à todas as famílias que ali estavam? Como lidar com os períodos de cheia do Rio Nilo, quando as famílias tinham prejuízo no lote de suas terras?

Eves (2004), afirma que essa necessidade gerou mudanças culturais e uma dessas mudanças foi a escrita, pois no caso da atividade agrícola em desenvolvimento “requeria não só cooperação e a arte da engenharia como também, igualmente, um sistema de preservação de registros” (EVES, 2004, p.53).

Garbi (2007) em seu livro *A Rainha das Ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática* traz uma passagem datada de V a.C. escrita por Heródoto sobre os egípcios:

Esse faraó (Sesóstris) realizou a partilha das terras, concedendo a cada egípcio uma porção igual, com a condição de ser-lhe pago todos os anos certo tributo; se o rio carregava alguma parte do lote de alguém, o prejudicado ia procurar o rei e expor-lhe o ocorrido. O soberano enviava agrimensores para o local para determinar a redução sofrida pelo terreno, passando o proprietário a pagar um tributo proporcional ao que restara. Eis, ao que me parece a origem da Geometria, que teria passado do Egito para a Grécia. (GARBI, 2007, p.12).

Nesta necessidade de partilha de terras e registros escritos, surge mais uma dificuldade: como medir essas terras? Qual unidade de medida adotar?

Para resolver este problema, concebido em 2000 a.C., durante milhares de anos o cúbito egípcio foi uma unidade de medida padrão. Um cúbito se estende do cotovelo até a ponta dos dedos do faraó da época, aproximadamente 524mm, e se subdividia em 28 partes, ou seja, deriva de partes do corpo humano e serviu, com estas características, convenientemente, por séculos, na medição de terras (LIMA e MOISÉS, 1998).



⁴¹ LANNER DE MOURA, A. R. *et al*. Repensando Conceitos Fundamentais da Matemática. Formação Continuada de Professores. Campinas, SP. 2004.



Fig. 1 – Cúbito egípcio

Outra dificuldade surgida há época foi: o que fazer com a sobra⁴²?

Sobre a unidade de medida utilizada pelos egípcios há época, Patrono (2011), cita Scipione (2002), que relata que

No Egito antigo, por volta de 2000 a.C., as inundações do Rio Nilo tinham grande importância na vida dos agricultores. Quando as águas baixavam, deixavam as terras férteis para o plantio. De acordo com o avanço do rio, os limites eram estabelecidos e as terras distribuídas. A unidade de medida usada pelos agrimensores não era adequada para representar o número de vezes em que as terras eram divididas. Foi então que os egípcios criaram um novo tipo de número: o número fracionário. (SCIPIONE, 2002 *apud* PATRONO, 2011, p.18).

Patrono (2011) ainda explica como era esse novo tipo de número,

Eles trabalharam com as frações unitárias e desenvolveram a ideia de fração como parte de um todo, frações quaisquer como somas de frações unitárias, soma de frações por simples superposição e divisão de produto pelo inverso do divisor. (PATRONO, 2011, p.19).

Apesar dos registros históricos, o surgimento da fração a partir da medida seria impreciso. Ao se estudar a história do surgimento da fração no Egito, foi possível entender que os registros não oferecem todas as informações para que seja explicado, por exemplo, por que o cúbito era subdividido em 28 partes, de acordo com as partes do corpo? Por quanto tempo perdurou o uso do cúbito do faraó como medida? Contudo, fica possível compreender que a medida foi ponto preponderante para que iniciasse a discussão da relação da parte com o todo, o que fazer com as sobras e que esse processo era necessário para a vida e trabalho social dos egípcios.

Nesse sentido, as atividades que logo serão apresentadas propõem aos estudantes uma situação desencadeadora sobre a medição de terras, que a partir desta desencadeou a necessidade dos estudantes envolvidos neste estudo de estarem em atividade a fim de resolver o problema proposto.

As atividades

As atividades a seguir (1 e 4), relacionam-se às medições de terras feitas no Egito Antigo⁴³.

⁴² Quando se diz sobra, faz-se referência às subdivisões da unidade, como explicou Patrono (2011), os egípcios utilizavam a ideia da parte de um todo, logo, essas sobras são partes de um todo.



A seleção destas duas atividades deve-se ao fato de que nelas foram reveladas diferentes ações dos estudantes ao que se refere sobre o estudo de frações, pois a partir da situação desencadeadora da Atividade 1, os estudantes sentiram a necessidade de encontrar uma solução e, assim, levaram a professora-pesquisa à reflexão para a elaboração e o desenvolvimento da Atividade 4.

Assim, é apresentada a organização dessas atividades para o ensino e, em seguida, feita uma breve análise em episódio e cenas (MOURA, 1992; 2004), em que são selecionados momentos nos quais encontramos *ações reveladoras do processo de ações dos sujeitos participantes* (MOURA, 2004, p.272).

Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenas* que podem revelar interdependência entre os elementos de ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p. 276, grifos do autor).

Atividade 1 - Medindo terras no Egito Antigo	
Situação desencadeadora	<i>Era preciso dividir as propriedades de terras entre os egípcios para plantar e criar animais e assim, obter seu sustento. Surge então o primeiro problema: Como organizar o espaço para que cada egípcio tenha um lote de terras? Qual unidade de medida usar para que essas divisões sejam justas?</i>
Tempo utilizado	5 aulas de 50 minutos cada.
Como aconteceu	Divididos em seis famílias de acordo com qualidades atribuídas por eles mesmos à eles mesmos (bom jogador, companheiro, legal, ...), distribuindo estas qualidades entre as famílias, segundo as sugestões dos próprios estudantes. Os estudantes foram levados a um grande gramado atrás da sala de aula, o qual foi chamado de Egito Antigo. Logo em seguida, deveriam

⁴³ Caraça (1951), Eves (2004), Garbi (2007), Lima & Moisés (1998; 2000), Prado (2000; 2005), entre outros.



	<p>dividir as terras, que foram feitas em dois momentos: o primeiro que atendia os próprios interesses de cada turma e o segundo à adequação para que a divisão fosse o mais justo possível para todos. Findada as divisões, cada família deveria registrar, da maneira que considerasse mais eficiente, os procedimentos adotados, desde a divisão de terras até a medição. Com os registros prontos, os estudantes expressaram a necessidade de também explicar verbalmente como foi a experiência e os detalhes de como fizeram as medições. A professora aproveitou a roda de conversa para fazer alguns questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Quais foram os passos da medição do terreno?B. Qual foi a unidade escolhida pelo grupo para fazer as medições?C. Como o grupo registrou a quantidade de terra que não coube na unidade de medida escolhida? Explicando: o grupo deverá explicar como registrar a sobra de terras em relação a unidade de medida escolhida. <p>Desde o início, a atividade foi videogravada e diversas anotações constam no caderno de campo da professora.</p>
--	---

Quadro1: Descrição da atividade: Medindo terras no Egito Antigo

Fonte: Anotações de campo da professora-pesquisadora

<i>Atividade 4 - De volta ao Egito: a necessidade de organização em sociedade</i>	
Situação desencadeadora	A partir da situação desencadeadora da atividade 1, outras decorreram desta, partindo de sugestões dos estudantes, tais como: <ul style="list-style-type: none">◆ Organizar o Egito como uma cidade, com setores distintos para moradia, plantio, criação de gado e mercado de trocas;



	<p>◆ Determinada a unidade padrão, fazer esta reorganização utilizando-a para medir e assim registrar o que foi feito.</p>
Tempo utilizado	3 aulas de 50 minutos cada.
Como aconteceu	<p>Desde a primeira visita ao Egito, os estudantes sentiram necessidade de solucionar o problema, porém conforme iam resolvendo o problema primário da divisão de terras, outros apareciam, como: organizar o Egito de modo conveniente para todas as famílias; fazer as novas divisões utilizando a unidade padrão escolhida pela turma; registrar de modo mais objetivo e quantificar as sobras a partir da unidade padrão. Todas essas problemáticas eram expostas por eles ao longo das aulas, mesmo que as atividades desenvolvidas não tivessem relação direta com a divisão de terras no Egito. Assim, surge uma nova necessidade: a de voltar ao Egito. Foi então proposto aos estudantes que entre si determinassem os espaços para cada setor, fizessem as medidas utilizando as tiras de papel com a representação da unidade padrão (os estudantes escolheram que seria o pé com tênis da professora) e por fim, que registrassem tudo que haviam feito.</p>

Quadro2: De volta ao Egito: a necessidade de organização em sociedade

Fonte: Anotações de campo da professora-pesquisadora

As cenas selecionadas buscam evidenciar o movimento existente no interior do episódio analisado.

Episódio 1: Visitando o Egito Antigo	Cena 1: os procedimentos de medição
	Cena 2: a relação com a sobra
	Cena 3: como registrar?

Quadro3: Ações dos estudantes emergentes nas atividades propostas

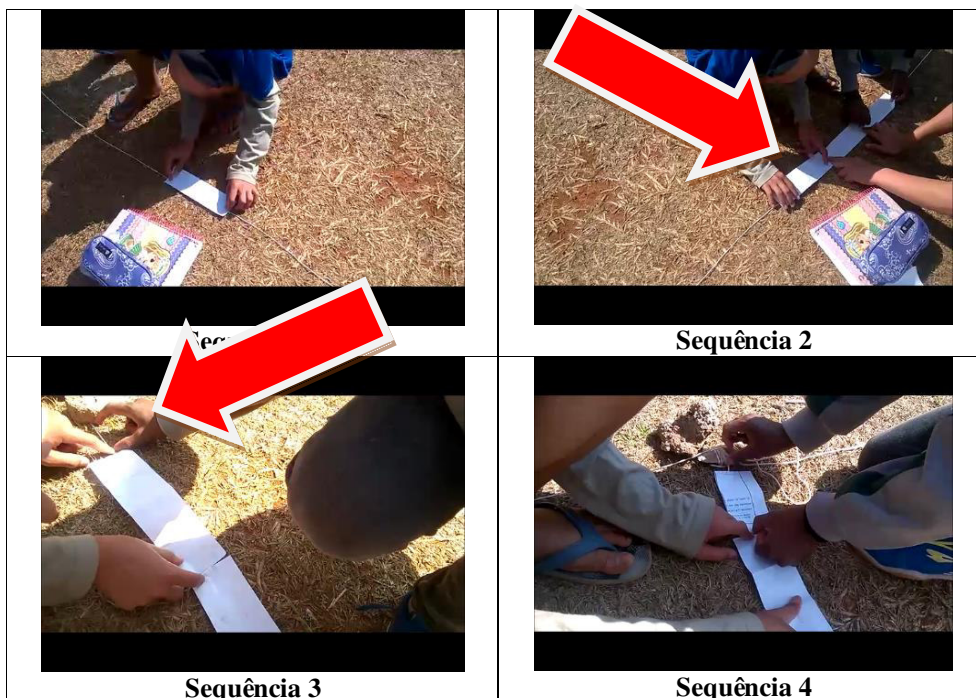


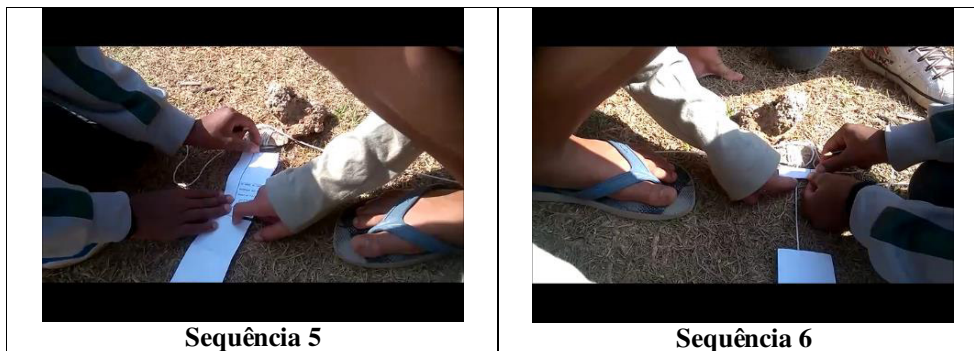
Para esse artigo, selecionamos para análise a cena 2, uma vez que nessa afloraram as relações dos estudantes com o número fracionário por meio da medição de terreno e sua representação, reservando para artigos futuros a cena 1 (que trata dos procedimentos adotados pelos estudantes para medir que se mostrou diferente nas duas atividades) e a cena 3 (que explicita a relação dos estudantes com o registro de tudo que fizeram nas atividades, suas dificuldades e as diferenças da escrita na representação fracionária). Tais cenas propiciam a análise do episódio, cujo objeto consiste nas necessidades e motivos dos estudantes para lidar com a situação desencadeadora proposta.

Cena 2: a relação com a sobra

Na cena 1, os procedimentos de medição foram se aperfeiçoando conforme surgiam as necessidades de quantificar mais precisamente as medidas. Nesta cena que agora apresentamos, são destacadas as ações e diálogo de uma das famílias.

Cirilo: Ó é assim que estamos fazendo...





Quadro4: Sequência de fotos do procedimento de medição com inteiros e sobras

Cirilo: 1, 2, 3, 4, ...

Professora: *Beleza!*

Cirilo: 6...

Tito: *E agora fessora?*

Professora: *Olha a sobrinha, ali tá faltando...*

Cirilo: *Dobra, dobra!!!*

Professora: *Como é que os egípcios faziam?*

Cirilo: *Dividia no meio...*

Michelly: *Dava um nó...*

Enquanto falavam, já iam dobrando a tira de papel ao meio.

Professora: *Vamos tirar a pedra para vocês poderem medir essa sobra.*

Cirilo: *Um pedaço e meio!*

Professora: *E aquele pedacinho? O que precisa fazer?*

Michelly: *Vai dobrando mais...*

Professora: *Precisa dobrar mais? Deu certo? Quantas vezes você dobrou, usou uma metade e...?*

Cirilo: 1, 2, 3,.. (Cirilo abria a tira e contava as vezes que desdobrava, até chegar no que chamou de meio).

Cirilo: 1, 2, 3, 4! (Com a tira toda desdobrada)

Professora: *Quantas marquinhas ficaram na sua tira?*

Cirilo: 16!

Neste momento ao serem questionados sobre a quantidade de inteiros, os estudantes mostraram que haviam se esquecido de registrar (a análise dos registros é discutida em outro artigo):

Cirilo: *Como vou anotar essas pitititinhas?*

Professora: *Quantas usou?*

Cirilo: *Todas*

Professora: *Todas?*

Cirilo: (risos) *Não só uma!*

Professora: *E como vai anotar?*

Cirilo: *Vai tudo com palavras*

Tito: *Não tonto! O número você faz com número e o inteiro e a parte com palavras.*

Michelly: *Nove! Nove inteiros!!!*

Professora: *Agora vocês têm os inteiros e as partes.*

Cirilo: *Nove inteiros, uma metade e uma parte de dezesseis!*

Professora: *O que podemos falar sobre essa quantidade?*



Michelly: *A gente usou uma unidade artificial né, então a quantidade é discreta, apesar da terra ser contínua⁴⁴!*

No diálogo, lidar com a sobra era essencial, mas ainda era presente a dificuldade de como fazê-lo, porém, quando colocada uma situação da História da Matemática, o movimento dos estudantes foi reconstruir tal situação, dobrando a tira de papel. O que não foi verificado quando utilizavam os passos como unidade, diziam: *5 passos e um pouco*. Esse *pouco*, não precisava ser quantificado, pois as necessidades da turma não se voltavam para a sobra e sim para a divisão mais justa de terras. Quando a família disse: *nove inteiros, uma metade e uma parte de dezesseis*, inicia retoricamente a representação da fração $9\frac{9}{16}$, pois ainda organizavam suas medidas e registros.

Destaca-se a última fala do diálogo, quando Michelly responde à professora: *A gente usou uma unidade artificial né, então a quantidade é discreta, apesar da terra ser contínua!* Fica nítido que as interrelações estabelecidas não são apenas no atributo externo, como também no interno, a compreensão de que a partir da escolha de uma unidade padrão, tem-se uma unidade artificial e que ao medir se expressa discreta a quantidade que antes desta interferência era contínua. Michelly mostrou,

ser capaz de concretizar a relação geneticamente inicial e universal do objeto em estudo em um sistema de conhecimentos particulares sobre ele, os quais devem manter-se em uma só unidade, que possa garantir transições mentais do universal ao particular e vice-versa (DAVYDOV, 1987, p. 106).

De acordo com Leontiev (1978) essa interiorização expressa na fala de Michelly, dá-se pela generalização, específica dos seus encadeamentos, na qual modifica o nível de pensamento em que atua.

É importante destacar nessa cena, que cada estudante tinha a sua função no coletivo (um anotava, outro coordenava as ações, outro fazia as medições) e que todos se mostravam satisfeitos com suas ações, pois o conhecimento formado coletivamente serviu de resposta às dúvidas individuais. Diante desse fato, pode-se inferir que os estudantes estavam em atividade. (LEONTIEV, 1983).

⁴⁴ A discussão com os estudantes sobre quantidades contínuas e discretas havia sido feita em uma aula em junho de 2014.



Considerações Finais

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, as duas atividades aqui detalhadas se mostraram como a coluna vertebral da mesma, sendo ponto de partida e de chegada e, como decorrência, reflexões puderam ser feitas em diversos aspectos: a prática docente, a História da Matemática como estratégia de ensino, o papel do professor como pesquisador, o uso da Atividade Orientadora de Ensino como metodologia e, principalmente, sobre a diferença dos pensamentos abstrato e concreto.

O destaque dado é em relação às ações dos estudantes, pois foi possível perceber mudanças na compreensão sobre o número fracionário e como essa se dá quando obtida coletivamente, pois diferentemente de muitos momentos em sala de aula, conteúdos abordados anteriormente foram resgatados para que os estudantes fizessem suas conclusões.

De acordo com os pressupostos teóricos estudados, entende-se que conforme os estudantes compreendem de forma geral um conteúdo (atributos internos e externos), estão preparados para lidar com casos particulares, pois são revelados os nexos conceituais que compõe o próprio conteúdo.

Como intuito para esta pesquisa, da qual fazem parte as atividades e reflexões detalhadas nesse texto, é que se configure como uma importante contribuição à área do ensino de matemática, pois integra o contexto de ensino de fração podendo contribuir com a formação inicial e continuada de professores de matemática, criando uma situação de aprendizagem na qual possam vivenciar momentos de exploração e significação do conceito matemático de fração.

Referências Bibliográficas

ALEKSANDROV, A.D.; KOLMOGOROV, A.N. & LAURENTIEV, M.A. **La matemática: su contenido, método y significados**. 10^a Ed. Madrid: Alianza Universidad, 2003.

CARAÇA, B.J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Topografia Matemática, 1951.



CATALANI, E.M.T. **A inter-relação forma e conteúdo no desenvolvimento conceitual da fração.** (Tese de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

DAVYDOV, V.V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Moscou: Editorial Pueblo y Educación, 1982. 2ª reimpressão.

_____. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS.** Tradução: SHUARE, M. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

_____. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: Hedegaard, M.; Chaiklin, S. Jensen, S.J. **Activity Theory and Social Practice: Cultural – Historical Approaches.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

EVES, H. **Introdução à história da matemática.** Tradução: DOMINGUES, H.H. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

GARBI, G.G. **A rainha das ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora Livraria da Física, 2007.

LANNER DE MOURA, A. R.; SOUZA, M. C **O ensino de álgebra vivenciado por professores do Ensino Fundamental: a particularidade e a singularidade dos olhares,** Campinas, SP, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** DUARTE, M.D. [TRADUÇÃO]. Horizontes: Lisboa, 1978.

_____. **Actividad, consciencia, personalidad.** 2ª reimpressão. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, L. & MOISÉS, R. P. – **A fração: a repartição da Terra.** São Paulo/SP, CTEAC, edição de 1998 e 2000.

_____. **Apostila básica de Matemática.** Secretaria de Estado da Educação – Projetos de Educação Continuada – Pólo 3 – Universidade de Mogi das Cruzes. São Paulo/SP, CTEAC, 1998.

_____. **Trabalho e Tecnologia.** Programa Integrar. In: Da mecânica ao pensamento ao pensamento emancipado da mecânica, CUT. São Paulo/SP, 1998.

LOPES, A.J. O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando estamos tentamos lhes ensinar frações. **Bolema**, Rio Claro: SP, ano 21, n.31, p. 1-22, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação:** uma experiência com a escola pública. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L (Org). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. Cap. 18, p. 257-284.



PATRONO, R.M. **Aprendizagem de números racionais na forma fracionária no 6º ano do ensino fundamental [manuscrito]: análise de uma proposta de ensino.** (Tese de Mestrado). xiv, 184f, Departamento de Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

PRADO, E.P.A. de. **Uma reflexão sobre formação de professores no ensino de matemática.** (Tese de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

ROSA, J.E.; MORAES, S.P.G.; CEDRO, W. L. A Formação do Pensamento Teórico em uma Atividade de Ensino de Matemática. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Liber Livro, 2010. p. 135-173.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



A ELABORAÇÃO DE FICHAS DIDÁTICAS PELOS ESTUDANTES PARA O ESTUDO E APRENDIZADO DOS INVERTEBRADOS

Maika Carolina Almeida Medeiros

Renata Carmo de Oliveira

Cássia de Paula Barbosa

Curso de Ciências Biológicas - Instituto de Biologia - Universidade Federal de Uberlândia

Maikapt5@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um recurso elaborado por estudantes de uma turma do segundo ano do ensino médio sobre os Invertebrados. Durante o estágio supervisionado, os estagiários enfrentam os desafios de planejar atividades que auxiliem no desenvolvimento de suas aulas, na comunicação com os estudantes e com a avaliação do conteúdo ministrado. Planejamos e propusemos a criação de fichas que ilustrassem e caracterizassem os animais invertebrados que abordamos em sala. Nossos objetivos foram de envolver e estimular os estudantes, orientá-los sobre uma forma de estudar e pesquisar, além de estabelecer uma ferramenta de avaliação. A partir de uma ficha modelo, orientamos os estudantes em como deveriam pesquisar e preparar as fichas sobre cada grupo dos invertebrados. A fonte de pesquisa foi a internet e apesar de sentirem algumas dificuldades iniciais em seguir as orientações e lidar com uma forma diferente de estudar e realizar a tarefa extra classe, a maioria dos estudantes se sentiu motivada. Houve uma mudança na estrutura, organização e na forma de apresentar as informações e ilustrações a medida que as fichas eram elaboradas. O recurso se tornou uma fonte de estudo importante para os estudantes e uma ferramenta para acompanharmos o aprendizado dos estudantes e nossas aulas.

PALAVRAS-CHAVES: Zoologia, ensino de Biologia, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O período de estágio supervisionado, como parte da formação docente inicial, traz aos licenciados uma expectativa muito grande com relação a prática pedagógica. Conhecer o ambiente, os sujeitos que compõem a comunidade escolar e assumir uma sala de aula, mesmo que por pouco tempo, são desafios para os futuros professores não somente no que diz respeito ao seu conhecimento a cerca do conteúdo que será trabalhado, mas principalmente com relação a aceitação por parte dos colegas de estágio, do orientador de estágio, dos professores, da



direção e dos estudantes no campo de estágio. Somado a isso os estagiários ainda devem se preparar para lidar com a disciplina, o planejamento de suas atividades e com o aprendizado dos seus estudantes.

Apesar de tudo isso, a profissão de professor se inicia com as atividades de estágio presentes no campo de estágio, onde os universitários se deparam com situações práticas do cotidiano escolar (BEJARANO e CARVALHO, 2003; FARIAS, 2008). E neste contexto surgem os questionamentos: *onde começa as preocupações pedagógicas de como ensinar? Qual impacto das aulas sobre os alunos?* e as preocupações com o controle da disciplina, com os problemas sociais e a capacidade de reconhecer as necessidades dos estudantes (BEJARANO e CARVALHO, 2003; FARIAS, 2008).

Tais questões nos acompanharam durante o estágio, mas aqui destacamos nossa preocupação com o ensinar e, durante o planejamento de nossas aulas, nos voltamos a reflexão de como poderíamos desenvolver o conteúdo, que nos foi proposto pela professora regente na escola campo de estágio, de forma que os estudantes pudessem participar de maneira mais intensa e ter o melhor aproveitamento.

A formação e preparação do professor são muito importantes para que não haja um desequilíbrio no processo de ensino – aprendizagem, prejudicando a aquisição do conhecimento do estudante (DE SOUZA, 2007). Dessa forma, qual é a maneira eficaz de ensinar? Como ensinar?

No início de nosso Estágio Supervisionado II, realizado na modalidade ensino médio, nos foi proposto um exercício sobre como aprendemos. A ideia era que tentássemos identificar nossas formas de aprender para que pudséssemos considerar nossas próprias experiências ao planejarmos nossas ações de ensino. Tardiff (2003) nos traz que o saber ensinar inclui as experiências individuais e que a habilidade de “saber fazer” e “saber ser” necessita da articulação do conhecimento específico do conteúdo, dos saberes pedagógicos e didáticos com os saberes experienciais.

Tudo isso nos levou a pensar sobre nosso comportamento em sala de aula, pois como nos traz a literatura, a interação entre professores e alunos é de grande importância, assim como os recursos que se oferece, para que se estabeleça o processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula é um momento de convívio, de interações e compartilhamentos onde o domínio afetivo se une ao cognitivo e o estudante age de forma integral, como um todo (HAIDT, 2004; LOPES 2011; MÜLLER, 2002). E podemos dizer o mesmo com relação ao professor. Ao ministrar aulas o professor não só ensina ou mobiliza o que aprendeu durante sua formação como docente, mas também aprende com seus alunos, nesta união afetivo-cognitiva.



Kubo e Botomé (2001) afirmam que estudos sobre essas contribuições entre professor e aluno têm relação com o processo de ensino-aprendizagem, principalmente a explicitação desse processo como uma relação entre comportamentos de professores e comportamentos de alunos, o que estes autores denominam de “ensinar” e de “aprender”. Esses comportamentos estabelecidos instigam o aprendizado de ambas às partes.

Apesar dos saberes experienciais dos professores e das relações com os estudantes é importante que o professor se oriente pelo seu conhecimento anterior, mais formal, para lidar com os acontecimentos e criar situações novas (GAUTHIER et al., 2006). Ou seja, deve estar atento a novos aprendizados novos conhecimentos. Geremias (2008) chama atenção que muitas vezes o que os professores aprendem vem do conhecimento que tiveram na escola e na universidade, essas informações que eles possuem desde a graduação e escolaridade traz obstáculos para que não haja mudança de postura nos professores, os mesmos mantem os seus conhecimentos científicos como acabados e sem chance de mudanças.

Assim, nesse momento de prática docente inicial, contávamos com nossas experiências de estudantes que poderiam ser utilizadas em nosso planejamento. Nos propusemos a nos preparar com a mente aberta para coisas novas e buscar algo que pudesse nos ajudar na forma de ensinar fazendo com que os estudantes tivessem um contato com o conhecimento biológico de uma forma mais estimulante e relacionada ao seu dia a dia. Nossa intenção era de instiga-los e despertar a curiosidade de cada um, construindo assim uma relação entre professor e aluno eficiente para o processo de ensino aprendizagem.

Participar do cotidiano do aluno ou da escola é perceber que ao nosso redor existe uma ampla diversidade de fontes de pesquisa. Antes de darmos início a regência, no estágio, realizamos um estudo exploratório na escola, com relação ao seu espaço, sua administração e seus recursos. Tivemos ainda, a oportunidade de acompanhar algumas aulas de Biologia na turma em que assumiríamos nossa prática docente. Durante esse estudo, verificamos que nesta escola campo de estágio, os estudantes contam com uma biblioteca que possui um considerável acervo de diferentes coleções didáticas, revistas e obras literárias. Mas, o que realmente eles mais usavam era a internet. A rede, apesar de disponibilizada em momentos estabelecidos pela direção, era utilizada por alguns



professores para atividades em sala.

Sabemos que atualmente, os estudantes, de qualquer nível de escolaridade, tem um contato diário com os meios de comunicação em rede. A tecnologia é usada diariamente, por todos e abordar um trabalho no qual inclui a utilização destes meios de informação agrega grandes valores nas relações entre professores e alunos. Se utilizada pedagogicamente com a instrução dos professores, a internet pode ajudar no processo de pesquisa e aprendizagem dos mesmos. Segundo Lima, Aita e Andres (2007, p. 3), “a utilização das tecnologias acarreta em uma qualidade de aprendizagem, no desenvolvimento de processos e habilidade do pensamento”.

Desta forma percebe-se que a educação vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, com metodologias mais dinâmicas e diferentes das que conhecemos de transmissão de conhecimento pelo professor. Para isso muitos professores vêm utilizando outros recursos didáticos além do quadro e giz, tais como jogos, livros, músicas, filmes, internet, entre outros. Muitos desses materiais facilitam o ensino e a aprendizagem. Conforme de Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. O autor afirma ainda que, “há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até uma data show passando por jogos, passeios para pesquisa de campo e assim por diante”.

Pautadas nesse conceito nos propusemos a elaborar um recurso para que os estudantes se envolvessem com o conteúdo e que buscassem mais conhecimento a partir de pesquisas se tornando mais participativos no seu processo de aprendizagem. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2012) colocam que é importante que o estudante seja reconhecido como, “o sujeito de sua aprendizagem: é quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação”. De Souza (2007, p.112) afirma que “[...] muitas vezes, durante a construção de um recurso, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida”.

Dessa forma o aluno aprende a pesquisar e a estudar sozinho, despertando nele o interesse de descobrimento e curiosidade sobre o tema estudado. Dos Santos (2014), afirma que “o uso de materiais didáticos diversificados, possibilita dinamizar a aula, além de estabelecer nova relação entre aluno e conteúdo a ser trabalhado”.



Caracterizamos nossa proposta como um recurso para pesquisa pelos estudantes e uma ferramenta de avaliação do aprendizado para nós professoras estagiárias. Considerando os poucos recursos de materiais concretos, como coleções didáticas de animais ou modelos, que a escola campo de estágio oferece para o ensino de Biologia, em especial os Invertebrados, acreditamos que desenvolver um recurso didático com os alunos proporcionaria maior interesse no conteúdo, visto que para desenvolver o mesmo, o aluno se envolveria com a pesquisa além de se manter atento as orientações oferecidas em sala de aula.

O objetivo desse trabalho é apresentar a proposta da construção de um recurso didático que orienta os alunos em uma forma de estudar e que auxilia o professor a acompanhar o aprendizado do estudante, quanto ao conhecimento específico apresentado em sala de aula e sua capacidade de organização na apresentação da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi realizado em uma escola pública da rede de ensino estadual em Uberlândia (MG).

O trabalho foi desenvolvido durante o período do dia 12 de maio até dia 16 de junho de 2016, em uma turma do segundo ano do ensino médio do turno da manhã, durante nosso período de regência da disciplina de Estágio Supervisionado II. Para esta importante etapa fomos orientadas a tentar desenvolver diferentes estratégias de ensino, aproveitando que o estágio supervisionado proporciona ao universitário um contato direto com a realidade escolar. Nele o universitário pode colocar em prática todo o aprendizado que teve na vida acadêmica.

O conteúdo nos passado pela professora regente foi sobre Invertebrados, que desenvolvemos em 10 aulas. Todas foram planejadas considerando as estratégias didáticas, os recursos didáticos e a avaliação.

Pensando em uma maneira dos alunos acompanharem melhor as aulas e efetivamente estudarem em casa, propusemos que elaborassem um recurso didático, caracterizado como fichas didáticas ou de estudo, depois de cada aula ministrada sobre os oito Filos de Invertebrados apresentados: Poríferos, Cnidários, Platelminhos,



Nematelmintos, Anelídeos, Moluscos, Equinodermos e Artrópodes.

Para orientá-los em como elaborar a ficha de estudo apresentamos um modelo sobre o grupo Porífero que foi explicado detalhadamente aos alunos. A ficha foi construída em uma folha sulfite A4 apresentando em um lado imagens de alguns representantes dos poríferos e no verso um texto com os itens: habitat, características gerais, organização corporal, reprodução e curiosidades. Explicamos que esses itens são informações importantes para a caracterização dos seres vivos e que no item “curiosidades” eles teriam chances de apresentar algo pesquisado que ampliasse seus conhecimentos e que os ajudasse a relacionar tais animais com alguma vivência ou conhecimento prévio.

As imagens utilizadas para este modelo foram retiradas de revistas, indicando exemplos de fonte de busca além de imagens da internet. Outra possibilidade oferecida foi que os alunos poderiam desenhar caso não quisessem recortar ou imprimir imagens da internet.

Destacamos que cada ficha deveria conter fonte de pesquisa e que esta poderia ser feita a partir de outros livros como o próprio livro didático e pela internet. Neste momento não indicamos nenhum site ou blog da internet conhecidos por nós.

Ainda como orientação falamos sobre os nossos critérios de avaliações, da importância e das vantagens de se fazer este recurso didático, que seria usado como fonte de estudo para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos, servindo de revisão para as avaliações. Ressaltamos as datas de entrega e o cuidado que deveriam ter em sua elaboração.

Acrescentamos ainda, que as fichas por eles elaboradas seriam os roteiros que os auxiliariam em uma aula demonstrativa, prevista em nosso planejamento, para o final da abordagem dos grupos de invertebrados, no laboratório de Biologia da escola. Nesta atividade realizamos uma revisão utilizando uma coleção didática de exemplares preservados em meio úmido, insetário e alguns esqueletos do Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (LEN) do Instituto de Biologia Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Como processo de avaliação, utilizamos as fichas de cada estudante para acompanhar o que pesquisavam, como organizavam as informações, como seguiam as



orientações e como estavam revelando o aprendizado.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao apresentarmos o trabalho para a turma a maioria dos alunos recebeu a atividade com uma certa reserva ou mesmo com uma certa estranheza pela forma diferente de trabalho escolar. Como observado pela sondagem, os estudantes estavam habituados a fazer apenas os exercícios do livro didático dessa forma se sentiram incomodados com tal atividade proposta pelas estagiárias. No entanto, não houve uma recusa, pois nenhum aluno disse que não iria fazer. E de fato todos os alunos fizeram tentando atender as orientações e respeitando as datas de entrega, com algumas exceções.

Em cada ficha, por meio de comentários, apresentamos nossas considerações sobre o que foi construído por cada estudante, garantindo assim nossa participação na elaboração e no melhoramento de cada trabalho.

Assim, o papel que queríamos desenvolver como professoras era de orientar os estudantes em relação ao desenvolvimento do trabalho, de modo que os alunos se sentissem a vontade para fazer seus questionamentos e realizar seus trabalhos.

Analisando a primeira ficha verificamos que alguns alunos não entenderam as orientações e não realizaram a atividade como foi pedida. Quanto ao conteúdo das mesmas muitos não souberam fazer diferenciações sobre os conceitos habitat, características gerais, organização corporal, reprodução e curiosidades.

Estas dificuldades foram importantes para nossas abordagens durante as aulas, pois as dúvidas dos alunos, apresentadas nas fichas, nos ajudaram em nossas aulas. Segundo Gatti (2009), “as avaliações tem o objetivo de ajudar a direcionar e redirecionar o trabalho do professor em seu dia-a-dia, podendo, pela atuação deste, contribuir também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos”. Libâneo (1994, p.195) também afirma que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o



trabalho para as correções necessárias.

Mesmo o trabalho sendo explicado toda aula, alguns alunos não optaram por seguir o nosso modelo, apresentando as informações de uma maneira mais tradicional, com a redação de um texto contínuo e não apresentado em tópicos. Isso nos leva a pensar não só nas questões relacionadas a aceitação de uma nova proposta, ao entendimento, as dificuldades na organização ao estudar, mas também a busca de uma forma mais individual de estudar e organizar o conhecimento.

Menusse (2013), ao considerar a inovação em sala de aula para nativos digitais, coloca que na relação professor com a geração dos estudantes nativos digitais, muitas vezes ocorrem divergências quanto as propostas do professor. Isso pode ser considerado como uma forma do estudante não aceitar na íntegra o proposto e criar seu próprio ritmo e, acrescentamos, forma de aprender.

As fichas revelaram que a principal fonte de pesquisa utilizada pelos alunos foi à internet, mesmo o livro didático adotado pela escola ou as coleções encontradas na biblioteca da mesma conterem todas as informações pedidas. Essa conduta dos alunos corrobora as informações sobre o interesse, as preferências e habilidades que estes apresentam ao buscar a informação. Segundo Moran (1997), a internet traz possibilidades de pesquisa para o aluno e para o professor, a facilidade de se fazer pesquisas é fascinante, trazendo vantagens e também alguns problemas. Ressaltando ainda que os estudantes gostam de navegar, de descobrir coisas novas, e se comunicar-se com outros colegas, no entanto podem se perder entre tantas conexões, apresentando dificuldades de questionamentos sobre algumas afirmações problemáticas.

Avaliando as primeiras fichas percebemos que alguns continham informações erradas, como por exemplo sobre origem, ambiente e outros. E por isso, optamos por passar alguns sites confiáveis para que a atividade não comprometesse o aprendizado. Segundo De Souza (2007), o professor não deve utilizar os recursos didáticos de qualquer jeito, ele tem um papel importante na orientação dos estudantes durante sua execução para alcançar o objetivo proposto, para isso ele deve ter formação e competência ao manipular esses objetos para que o aluno aprenda.

Com o decorrer da atividade e com as correções e orientações individuais à cada aluno, verificamos que o processo de aprendizagem dos estudantes estava acontecendo, pois os mesmos estavam modificando suas fichas. A partir da terceira ficha eles estavam



aprendendo a pesquisar os conceitos corretos de cada termo. Vários alunos que na primeira ficha escreveram os trabalhos em forma de textos e sem ilustrações apresentaram mudanças na organização e começavam a utilizar imagens, a elaborar legendas e a citar as fontes destas, baseando ao modelo exibido no primeiro dia de aula.

Além disso, durante as aulas os alunos apresentavam questões mais elaboradas sobre o tema o que demonstrava que o aprendizado estava ocorrendo. Havia várias perguntas como: “onde é a boca da ostra?” “Como a pérola é formada?” “Como é a digestão das minhocas?” “Como diferenciar borboletas e mariposas?” “Porque as formigas caminhavam em fila?”. As fichas também traziam curiosidades interessantes como cuidados com extinção e preocupações com o meio ambiente.

Com esse trabalho percebemos, que mesmo em um curto tempo os alunos revelaram mudanças em sua forma de estudar e que o aprendizado com a pesquisa estava presente em sala de aula. Acreditamos também que realizar esse trabalho com os alunos foi uma forma de mostrarmos a eles outras visões sobre a educação, visões diferentes do ensino tradicional, o qual a maioria dos alunos acredita que é o professor que detém o conhecimento. Por meio dessa atividade demonstramos que o conhecimento está nos livros, na internet e nas revistas e que o papel do professor é o de mediador e não transmissor de conhecimento. O professor ao propor atividades de pesquisa, com o uso da internet sai da ação tradicional e se coloca na tarefa de motivar o aluno a encontrar a importância da matéria e a ligação desta com seus interesses (MORAN 1997). Além disso, se mostra atento as necessidades de aprimorar suas habilidades e competências para poder evidenciar e estimular os desenvolvimentos destas em seus estudantes (PERRENOUD, 2002).

O ensino dos Invertebrados envolve alguns desafios como o de apresentar informações de grupos cujos representantes são predominantemente marinhos, tornando o assunto de difícil compreensão e correlação com o conhecimento ou vivência do estudante. As dificuldades em oferecer aulas práticas impedem que os alunos sejam estimulados pelo contato com recursos didáticos concretos, como amostras ou modelos de animais que ilustram o grupo, que os ajude a assimilar o conhecimento desenvolvido pelo professor e o encontrado nos livros. Assim, a ideia de ofertar uma aula prática no final do período de regência possibilitou que os alunos conhecessem a diversidade e as



características dos animais de cada Filo e que tivessem contato com mais uma forma de aprender. A utilização de suas próprias fichas trouxe mais um estímulo, pois serviu como roteiro e fonte de pesquisa para observarem o material exposto.

Nós, como estagiárias consideramos que esta atividade foi muito importante como uma forma de não só abordarmos o conteúdo mas também, de como nos relacionar com os alunos. O processo de planejamento e de orientação nos mostrou o cuidado que devemos ter ao esclarecer as dúvidas apresentadas e como devemos pensar nossas aulas a partir das questões apresentadas em sala de aula pelos alunos.

Quando planejamos uma atividade pedagógica, nos deparamos com a dificuldade da avaliação, que nos aparece apenas como provas ou pela subjetividade da participação. A proposta de colocar o aluno no processo de estudo, de pesquisa e elaboração das fichas se revelou uma ferramenta avaliativa muito eficiente para nós, pois conseguimos realmente acompanhar as dúvidas e o aprendizado em nossa turma. Principalmente em um momento em que ainda não temos autonomia e o tempo necessários para as verificações pelas avaliações quantitativas, esta atividade foi significativa para nossa formação inicial.

Considerando o recurso em seus aspectos financeiros, este se apresenta muito viável, pois tem como base materiais baratos e de fácil acesso. O professor pode conseguir, ou pedir aos estudantes, revistas e ou mesmo encartes de divulgação que trazem muitas ilustrações que podem o ajudar em sua abordagem.

Quanto aos estudantes de nossa turma, percebemos que muitos receberam bem a ideia da elaboração do material didático e outros não. Comentários como “muito legal” e “ótima ideia” estiveram presentes e, mesmo para aqueles que se distraíram na pesquisa e traziam perguntas sobre diversos assuntos que encontravam na internet, o material se transformou realmente em um recurso de e para estudo futuro. Mas não devemos desconsiderar aqueles que disseram que foi muito cansativo, que não estavam acostumados a fazer este tipo de trabalho e que preferem não fazer pesquisas em casa e, portanto, não gostaram de realizar tal atividade. Para nós futuros professores ficam essas percepções para serem consideradas em nossos estudos e planejamentos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. de. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DE SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”. ARQ MUNDI. 11, 2007, Austin. **Proceedings...** Austin: Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: < <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>> acesso em: 15 de julho de 2016.

DOS SANTOS, M.C. A importância da produção de material didático na prática docente. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, VII, 2014, Vitória. **Anais do VII CBG**. Vitória, ES, 2014.

FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, jul./set. 2008.

GATTI, B. A. A avaliação em sala de aula. **Fundação Carlos Chagas: revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em turismo**, São Paulo, v.1, n. 27, p. 61-77, maio 2009.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S.; DEBINENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2.ed. Ijuí:RS: Editora Unijuí, 2006.

GEREMIAS, B. M. **Reflexões de uma professora que se aventurou a sair da caverna: O mito da escola ideal e o mito da ciência verdadeira**. *Ciência & Ensino*, [S.l.: s.n.], v.2, n.2, p.1-8, junho 2008.

HAIDT, R.C.C. A interação professor-aluno. IN: **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática. Cap. 3, p.55-93, 2004.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Eletrônica de Interação em Psicologia**, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2001. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>> Acesso em: 22 jul.2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor**, São



Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, V. C. V. D.; AITA, C. C.; ANDRES, D. P. **A influência das novas tecnologias no processo de ensino: Vantagens e Desvantagens.** X Seminário Intermunicipal de Pesquisa /VIII Salão de Iniciação Científica e Trabalhos Acadêmicos/V Mostra de Atividades Extensionistas e Projetos Sociais. Guaíba, 2007.

LOPES, R. D. C. S. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. 2011. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso 22 de julho de 2016.

MENUZZI, Marcelo. **Inovação em sala de aula: métodos de ensino superior para nativos digitais.** Out. 2013. Disponível em: <<https://masnat.wordpress.com/2013/10/03/inovacao-em-sala-de-aula-metodos-de-ensino-superior-para-nativos-digitais/>>

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da informação**, Brasília, v. 26, n. 2, Mai/Ago. 1997.

MÜLLER, L. S "A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO EDUCATIVO." **Integração ensino-pesquisa- extensão.** p. 276-280. Nov./2002.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.



PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM MUSEUS DE CIÊNCIAS: PLANEJAMENTO DA VISITA E APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO MUSEAL

Flávia Machado dos Reis¹

Eduardo Kojy Takahashi²

^{1,2}Universidade Federal de Uberlândia

¹flavia.mreis@hotmail.com; ²ektakahashi@gmail.com

Resumo: O trabalho proposto teve como objetivos verificar como os professores de ciências planejam uma visita ao Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC), identificar as ações dos professores no momento da visita e identificar como os professores se apropriam do processo de planejamento da visita e do espaço museal em sua prática pedagógica. Para a coleta dos dados foram utilizadas observações em sala de aula e no MBC, questionários e entrevistas. Os dados foram analisados segundo a proposta teórico-metodológica da análise de conteúdo. Identificamos que o planejamento da visita ao MBC está prioritariamente ligado aos aspectos logísticos; durante a visita os professores assumem uma atitude passiva deixando a cargo dos mediadores a condução da atividade e, por fim, apenas um professor realiza atividade de desdobramento da visita na escola. Os professores pouco ou nada se apropriam do planejamento da visita, da própria visita ao MBC e das atividades do museu por não terem formação para atuar nesses espaços e por não conhecerem as especificidades e potencialidades dos Museus de Ciências.

Palavras-chave: Museu de Ciências, Planejamento da Visita, Apropriação do espaço Museal

Introdução

Durante a década de sessenta, houve um movimento a favor da reformulação do ensino das Ciências, no qual a proposta era colocar os alunos para participar ativamente das aulas por meio de atividades que estimulassem o raciocínio, a manipulação e a criatividade. Nesse sentido, as propostas pedagógicas participativas nos Museus de Ciências têm grande destaque, o que favorece a relação com as escolas (CHAGAS, 1993).

Desse modo, muitos pesquisadores defendem a complementaridade entre a Educação Formal desenvolvida nas escolas e a Educação Não Formal (CHAGAS, 1993; TRILLA; GHANEM; ARANTES, 2008; MARANDINO 2001; MARANDINO 2008), por essa última contemplar elementos mais próximos da realidade dos alunos, estimular o comportamento participativo, a observação e agregar aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Com o interesse dos professores em visitar os museus com seus alunos, cabe destacar os motivos pelos quais a visita se concretiza: é uma oportunidade para o aluno vivenciar as



situações e colocar em prática a teoria estudada em sala de aula (MARANDINO, 2001; MARTINS, 2006; NASCIMENTO, 2013), é uma forma de atualizar e aproximar os alunos do conhecimento sobre temas relacionados à Ciência e à tecnologia (MARANDINO, 2001; GUIASOLA; MORENTIN, 2010), é uma alternativa a falta de material ou espaço físico da escola (MARANDINO, 2001; GUIASOLA; MORENTIN, 2010), motiva os alunos a participar da visita (MARANDINO et al., 2008; JACOBUCCI; NOGUEIRA-FERREIRA; SANTANA, 2013; BOSSLER; NASCIMENTO, 2013) e também se configura como uma alternativa por práticas pedagógicas diferenciadas (BOSSLER; NASCIMENTO, 2013) que atendam aos interesses dos alunos e da sociedade, por permitir que a escola proporcione atividades que possibilitem aos alunos resolver problemas, observar, fazer discussões e utilizar esses conhecimentos no cotidiano e no trabalho. Para muitos professores o museu é um complemento da escola (MARANDINO, 2001; NASCIMENTO, 2013; JACOBUCCI; NOGUEIRA-FERREIRA; SANTANA, 2013).

Os interesses dos professores em visitar os museus de Ciências são diversos; no entanto, a preparação para a visita e a condução desta são muito semelhantes, principalmente quando o museu oferece o atendimento monitorado/mediado (TAL; MORAG, 2007).

Em relação ao planejamento da visita por professores, o que se observa é a preparação dos aspectos burocráticos como o agendamento da visita, o transporte e a autorização dos pais ou responsáveis para a saída de campo. A preparação dos alunos diz respeito aos aspectos comportamentais esperados para o momento da visita (ALMEIDA, 1997; FREITAS; OVIGLI, 2013) como fazer silêncio, ter atenção às explicações dos monitores/mediadores, não tocar nos objetos e não correr ou se alimentar dentro do museu. Atividades de preparação como discussões sobre o que é um museu, quais são as suas funções e o que se pode ou não encontrar nestes locais raramente são realizadas pelos professores na escola.

No momento da visita, geralmente o professor assume uma postura passiva (MARTINS, 2006) deixando a cargo do mediador do museu toda a condução da visita (ESHACH, 2007; TAL; MORAG, 2007; TRAN, 2008; KELLY, 2009) e interferindo apenas na organização dos grupos de alunos quando necessário ou quando algum aluno assume um comportamento indesejado. Em alguns casos o professor assume o papel de orientação e organização da atividade no espaço (MARANDINO, 2001).

A preparação e a continuidade da visita na escola são atitudes a serem pensadas pelos professores para que a visita a um museu de Ciências deixe de ser uma atividade pontual e descontextualizada na vida escolar dos alunos (KISIEL, 2007; GUIASOLA et al., 2009).

Estudos não apenas sugerem que estas visitas têm resultados positivos nos aspectos afetivos e cognitivos para os alunos, como também sugerem que certas estratégias,



como a preparação do professor antes da visita e o seguimento após a visita podem aumentar consideravelmente a aprendizagem dos alunos (KISIEL, 2007; GUIASOLA; MORENTIN, 2010). Nesse sentido, o trabalho proposto teve como objetivos verificar como os professores planejam uma visita ao Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC), identificar as ações dos professores no momento da visita e identificar como os professores se apropriam do processo de planejamento da visita, do espaço museal e das atividades do museu em sua prática pedagógica.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com dois professores de Ciências em duas escolas estaduais da cidade de Uberlândia e no Museu de Biodiversidade do Cerrado. Para garantir o sigilo das identidades dos participantes, substituímos os nomes dos professores por siglas, professor P1, P2 por ordem de participação no estudo. Para a coleta dos dados utilizamos as observações em sala de aula e no momento da visita ao MBC, questionários e entrevistas com os professores.

A análise dos dados foi realizada segundo a proposta de Bardin (2010), denominada análise de conteúdo. Tal procedimento teórico-metodológico permite fazer a descrição dos dados coletados e, por fim fazer inferências, interpretações sobre esses dados.

Planejamento da Visita ao Museu de Biodiversidade do Cerrado por Professores de Ciências

Quando questionados sobre a preparação da visita ao MBC, relacionando as séries/anos que geralmente visitam o local os docentes indicam que visitam o espaço com o 6º ano (P1) e 7º ano (P1 e P2) do Ensino Fundamental.

Os principais motivos pelos quais os professores relatam desenvolver a visita no MBC, principalmente com o 7º ano, estão relacionados aos conteúdos curriculares da disciplina Ciências, que envolvem os seres vivos, as relações ecológicas, características de Biomas como o Cerrado, questões relacionadas ao meio ambiente e a educação ambiental. Como o museu possui diversas atividades como a exposição de animais taxidermizados típicos do Cerrado, jogos didáticos e interativos relacionados ao tema e uma área para fazer a trilha dentro deste bioma, parece que estas atividades são bem vistas pelos professores de Ciências e atendem suas expectativas quanto à visita.

Para estes professores, a visita está relacionada à efetivação do ensino-aprendizado do aluno, tornando-a contextualizada e significativa, e também aumentando a bagagem teórica e prática, pois no museu os alunos podem vivenciar, observar o que



estudaram na escola utilizando os livros didáticos (MARANDINO, 2001; MARTINS, 2006; NASCIMENTO, 2013).

Em relação ao modo como os docentes obtêm informações sobre o MBC, o professor P1 relata que já visitou o local em outros momentos também com alunos e a professora P2 recebeu um convite para participar de um evento no museu em comemoração à semana do Meio Ambiente.

Partindo da observação em sala de aula percebe-se que os professores têm a preocupação de informar aos seus alunos sobre a visita ao museu. Ambos os professores preocupam-se com os aspectos logísticos da saída de campo, como a organização das autorizações que devem ser entregues no dia da visita assinada pelos responsáveis dos alunos, o bilhete informa a data, o local a ser visitado – Parque Siquierolli e os horários de saída e retorno a escola.

Na preparação dos alunos antes da visita é possível perceber a preocupação dos docentes com a disciplina dos estudantes no museu e a importância que dão aos aspectos burocráticos que envolvem a atividade como o transporte, as autorizações dos pais, os horários de chegada e saída (ALMEIDA, 1997; FREITAS; OVIGLI, 2013).

A professora P2, apesar de ter informado aos alunos sobre a visita com certa antecedência, não dá muitas informações sobre as atividades que acontecerão no local, pois, como a mesma relata, a escola foi convidada pelo Parque Siquierolli a participar da Semana do Meio Ambiente, portanto todas as atividades que seriam realizadas no local eram de responsabilidade da equipe do espaço e ela também não tinha informações sobre o que aconteceria no momento. Percebe-se que neste caso não houve um planejamento específico para a visita, pois a professora de Ciências não tinha conhecimento sobre as atividades que aconteceriam no local, a data da visita foi uma sugestão do parque e como os alunos já visitaram o local anteriormente a professora entende que eles não precisam de orientação específica, reiterando que a escola foi responsável apenas pela parte burocrática de organização da saída da escola, assumindo uma postura passiva.

“Os nossos alunos já têm contato com o parque, eles vão quase todos os anos no parque. Então eles estão acostumados a ir ao parque. Então assim eles se organizam praticamente sozinhos. A gente pega só as autorizações, o uniforme que é essencial, mas eles já sabem como se conduzir até o parque, como se comportar lá no parque. Eles estão bem acostumados a ir no Siquierolli” (P2).

A maior preocupação dos professores em relação à visita diz respeito aos aspectos logísticos e ao comportamento dos alunos, e a preparação de atividades prévias



não acontece (ALMEIDA, 1997; GUIASOLA; MORENTIN, 2010; FREITAS; OVIGLI, 2013).

Segundo Guisasola e Morentin (2010) o fato de os professores não prepararem de forma efetiva a visita está relacionada ao currículo escolar, pois estes têm um tempo determinado para cumprir a programação, o planejamento por parte dos professores para uma atividade extraclasse demanda tempo e aumenta sua carga de trabalho; além da falta de formação específica dos docentes para trabalhar em espaços não formais de educação.

A prática dos dois professores assemelha-se quanto às atitudes adotadas em sala de aula durante as informações sobre a visita: ambos fornecem algumas informações breves sobre a atividade e continuam o conteúdo disciplinar das aulas anteriores. Não há discussões para informar sobre os objetivos específicos da visita, as atividades que serão realizadas no local e informações sobre o que é um museu e quais são suas finalidades. Assim, os professores não têm uma ideia clara sobre como utilizar os módulos e a exposição do museu com os conteúdos trabalhados em sala (GUIASOLA; MORENTIN, 2010).

A professora P2 realiza discussões em sala de aula com os alunos, mas estas estão voltadas para o projeto em desenvolvimento na escola sobre o tema meio ambiente e sustentabilidade, a visita ainda não é integrada nestas discussões.

Em relação às informações/preparação do aluno em sala de aula/escola antes da visita, o professor P1 ressalta que a visita será voltada para o conteúdo que já foi estudado anteriormente no 1º bimestre, sendo que os alunos responderão um roteiro na próxima aula relacionando o que foi observado e explicado durante a visita ao Museu de Biodiversidade do Cerrado, a trilha ecológica e no Cantinho das Abelhas, o professor entrega o questionário aos alunos e enfatiza que o mesmo terá uma pontuação específica. Assim, a sugestão do professor é que os alunos levem um caderno ou bloco para anotações. Apesar de a visita ter sido em conjunto - 6º e 7º ano, o roteiro era específico para cada série, mas convergiam na proposta de integrar os conteúdos vistos anteriormente em sala de aula com o que seria observado/ explicado durante a visita.

Nota-se uma preocupação do professor P1 também com a avaliação dos alunos. Apesar da sugestão do professor P1 para que os alunos fizessem anotações por escrito, muitos alunos preferiram registrar os momentos por meio de fotos, assim como fizeram os alunos da professora P2.

Ao serem indagados sobre os objetivos da visita ao MBC, os professores demonstram interesse prioritariamente na possibilidade dos alunos visualizarem e observar os conteúdos estudados em sala de aula. A participação dos alunos nesse tipo de atividade possibilita o trabalho em equipe, pode contribuir com a melhoria do



relacionamento interpessoal, os estudantes tem a possibilidade de exercer e aprimorar habilidades como a liderança e a observação; além de ser uma experiência que contribui para a associação de aspectos cognitivos e afetivos que colaboram com a aprendizagem de conteúdos (FERNANDES, 2007). A professora P2 acrescenta que o objetivo

“é aproveitar o máximo possível que o aluno identifique principalmente o Cerrado, que é o que ele tem em volta de si. Então o que a gente aprende vendo e manuseando a gente não esquece. Então isso ajuda muito” (P2).

Os professores entendem que pelo fato do aluno “ver na prática” o que estudam em sala de aula melhora o aprendizado, no entanto como afirmam Jacobucci, Nogueira-Ferreira e Santana (2013):

É possível afirmar que os alunos têm interesse em atividades desenvolvidas fora do espaço escolar, entretanto, deve-se ter cuidado em afirmar que isso também acontece com o interesse pelo tema e que se relaciona à melhoria do aprendizado. É possível falar-se em facilitar o aprendizado pelo fato da transmissão do conhecimento acontecer de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem mediado pelos objetos do museu (JACOBUCCI; NOGUEIRA-FERREIRA; SANTANA, 2013, p. 130).

Atitudes e Comportamentos dos Professores de Ciências durante as Visitas ao Museu de Biodiversidade do Cerrado

As atividades propostas durante a visita incluem de forma geral a visita no MBC, no Cantinho das Abelhas e o percurso da trilha ecológica, no entanto também é possível realizar outras atividades que sejam de interesse dos professores. No caso das duas visitas que foram observadas, as três atividades citadas acima foram desenvolvidas.

Apesar de o museu oferecer a possibilidade de visitas com o acompanhamento de um monitor, esse serviço não é condição obrigatória para a visita dos grupos escolares. Assim, os professores de Ciências foram questionados sobre a solicitação desse atendimento e ambos disseram que solicitam esse acompanhamento durante o desenvolvimento da atividade, porque consideram que *“facilita o entendimento dos alunos” (P1)* e *“eles sabem como conduzir melhor as orientações e explicações de tudo que há no parque e no museu” (P2)*.

Os professores concebem que o atendimento por um monitor, que conhece as atividades que serão realizadas durante a visita, facilita a organização da visita e o aproveitamento desta por parte dos alunos. Assim, passamos a descrever o desenvolvimento da visita ao MBC e as atitudes e os comportamentos dos professores de Ciências no decorrer da atividade.



Percebe-se que os professores P1 e P2 possuem um comportamento semelhante em relação aos alunos durante a visita, estes comportamentos e atitudes são expressos no quadro 1.

Quadro 1: Distribuição das atitudes e comportamentos dos professores de Ciências em relação aos alunos no momento da visita.

Atitudes e Comportamentos	Professores
<ul style="list-style-type: none">• Organização e divisão dos grupos de alunos;	P1, P2
<ul style="list-style-type: none">• Controlar o comportamento dos alunos;	P1, P2
<ul style="list-style-type: none">• Explicações e comentários esporádicos;	P1, P2
<ul style="list-style-type: none">• Relembrar o aspecto avaliativo da visita.	P1

O comportamento do professor durante a visita também pode ser analisado como de um visitante, pois o mesmo também aproveita a oportunidade como um momento de lazer e descontração, deixando a cargo do mediador a condução geral das atividades, mesmo que estes afirmem que os motivos da visita estão relacionados principalmente aos conteúdos escolares, eles não aproveitam o ambiente do museu para estabelecer tais relações com seus alunos (ALMEIDA, 1997; MARTINS, 2006). A passividade do professor durante a visita e o papel disciplinatório também foi observado em outros estudos (MARTINS, 2006), a razão para o fato pode ser explicada pela falta de conhecimento do professor sobre o local e as atividades que serão realizadas, assim como pela ausência de formação para atuar em espaços como os museus.

No entanto, mesmo com a preparação prévia dos professores em cursos oferecidos em alguns museus de Ciências, durante a visita o professor não utiliza essa formação na preparação do aluno nem tão pouco na condução da visita (MARTINS, 2006). Os cursos nestes casos parecem ser apenas para o conhecimento pessoal do professor.

Assim, a alternativa adotada pelos professores, ou seja, a condução da visita por um monitor se justifica na fala deles por esses profissionais

“Saberem conduzir melhor a explicação dentro do parque, tanto a parte do museu em si e a trilha também. Então eu acho que eles estão bem mais preparados do qualquer um de nós que não está lá dentro do parque, que não convive no dia-a-dia” (P2).

A fala da professora P2 revela que ela não se sente preparada para conduzir a visita, pois tem pouco contato com a exposição e as atividades que são realizadas. O professor P1 entende que o acompanhamento por um monitor e a condução da visita é um aspecto quase que obrigatório



“Então para mim, seria parte da estrutura deles e não que eu pudesse estar ali falando algo, né? Que... sobre o conteúdo tá?... Mas você fica com medo de fazer alguma intervenção e a pessoa achar que você tá querendo saber mais do que ele, corrigir ou algo parecido” (P1).

Apesar do professor P1 afirmar que conhece o local e já ter visitado em anos anteriores, o conhecimento sobre as atividades é superficial e relacionado às atividades que são realizadas com mais frequência - a visita ao MBC, ao Cantinho das Abelhas e a trilha. Outras atividades, como os jogos didáticos, a consulta ao espaço reservado ao professor no site do museu, a possibilidade de utilizar um atendimento individual com uma das professoras do Instituto de Biologia responsável pela exposição didática do museu para elaboração de propostas de atividades a serem realizadas no espaço museal e no parque são desconhecidas pelo professor. Na opinião do professor P1, falta comunicação e esclarecimento por parte da administração do museu sobre as atividades que são oferecidas, e estas poderiam ser repassadas no momento do agendamento da visita.

Quando os professores realizaram intervenções durante a visita, estas foram em torno de controlar o comportamento e a disciplina dos alunos e em explicações e comentários esporádicos sobre alguns aspectos do processo de taxidermização dos animais expostos (P2) e em relação ao questionário avaliativo (P1).

Os professores apresentam concepções sobre o que seria um “ideal” de visita, relacionando a atuação dos mediadores, aspectos da exposição e da estrutura física do museu, assim como sua própria participação na visita. Assim, fica claro que, para esses professores, a qualidade e o aproveitamento das visitas depende, principalmente, de como o mediador conduz a visita e utiliza de habilidades pessoais e procedimentais.

No caso do MBC, a questão de o mediador ser uma pessoa em processo de formação inicial não é considerada relevante pelos docentes que visitam o museu. Para os professores, como o mediador trabalha no museu esse deve conhecer as especificidades do local e do público e conduzir todas as atividades de forma eficiente.

Nas visitas dos professores P1 e P2, percebe-se que a escolha por um tipo determinado de visita não é opção exclusiva dos professores; esta também está relacionada à proposta do museu e dos próprios mediadores. Apenas no caso do professor P1 é possível notar um pequeno controle sobre a visita, pois o mesmo pede que os alunos façam anotações durante a atividade. Neste tipo de visita, o controle é definido devido à solicitação de registro escrito ou documental por parte do professor (SOARES; SILVA, 2013).

Outro aspecto observado durante as visitas é a participação dos professores na organização e divisão dos grupos de alunos. Esta divisão na maioria das vezes foi realizada de forma a separar alguns alunos que, por motivo de “mau” comportamento,



poderiam dificultar a realização das atividades. Mesmo com anos/séries diferentes nas duas visitas, os grupos não foram organizados por séries.

O fato de os alunos não serem divididos por séries durante a visita justifica-se pela possibilidade dos espaços não formais de educação fazer a apresentação de temas de forma correlacionada, proporcionando um ensino menos fragmentado (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005), assim os professores de Ciências poderiam utilizar a visita abordando vários conteúdos de forma interdisciplinar, principalmente no caso da professora P2 que tinha uma parceria na escola com o professor de Geografia que também participou da visita, mas o que foi observado durante a visita foi a atuação passiva dos professores, não fazendo essas relações com os alunos. Logo, o que é apresentado aos alunos são temas gerais relacionados ao Bioma Cerrado e seria necessária a participação dos professores para estabelecer as relações entre as atividades desenvolvidas no museu e na sala de aula.

Atividades de Desdobramento da Visita ao MBC nas Escolas Estaduais de Uberlândia

Quando comparamos os dados das observações depois da visita com as entrevistas e os questionários respondidos pelos professores, percebemos certa diferença em relação às ações que eles diziam fazer com o que realmente fizeram em sala de aula, principalmente em relação a professora P2. Os fatos identificados são explicitados no quadro 2.

Quadro 2: Respostas dos professores à questão: **Após a visita ao museu, você realiza alguma atividade de continuidade sobre a visita em sala de aula? Geralmente, como são essas atividades em sala de aula?**

Professor	Respostas
P1	<i>Sim. “Preenchimento de um roteiro; Discussão em duplas; Correção coletiva”.</i>
P2	<i>Sim. “Levando o aluno a refletir sobre a necessidade da preservação podendo despertar também o interesse até para a formação de futuros biólogos.”</i>

O professor P1 realiza exatamente as atividades mostradas no quadro 2, ou seja, o período de duas aulas semanais é disponibilizado para os alunos responderem o roteiro avaliativo em duplas comentado anteriormente e depois é realizada a correção coletiva desse roteiro; enquanto a resposta da professora P2 nos leva a inferir que a atividade a ser realizada após a visita seria uma discussão em grupo sobre preservação ambiental, no entanto, o que foi observado foi a continuidade de tarefas em andamento na escola, inclusive pelo pouco tempo que a professora teve com os alunos após a visita – duas aulas.



Desse modo, observamos que as atividades de desdobramento da visita na escola são realizadas de forma desarticulada (P1) ou não são realizadas (P2) e a preocupação dos professores é dar continuidade aos conteúdos curriculares (P1, P2). A visita ao museu é uma atividade que se encerra no próprio local, sem nenhuma discussão ou articulação com a sala de aula, contribuindo para que os alunos continuem com a concepção que esse tipo de atividade é apenas um passeio.

A justificativa recorrente dos professores para não realizar atividades depois da visita está relacionada ao excesso de atividades docentes e o exigente cronograma escolar, que não permitem a exploração da visita (BOSSLER; NASCIMENTO, 2013). No entanto, percebemos que se a visita não tem lugar na sala de aula é porque existe uma falta de planejamento para essas atividades ou, ao contrário do que os professores afirmam - que a visita ajuda a melhorar ou motivar os alunos para o estudo de determinado tema - a visita é apenas uma ilustração dos assuntos estudados ou um passeio sem objetivos educacionais. Portanto, a visita ainda não é entendida como uma atividade que faz parte do processo educacional do aluno, que demanda tempo e é contínuo; a visitação em espaços não formais de educação se constitui em uma atividade isolada da vida do estudante.

Ao contrário dos professores entrevistados por Soares e Silva (2013), os professores desta pesquisa relatam as atividades que poderiam ser usadas em sala de aula após a visita para realizar a aproximação com o currículo, mas em ambos os casos a recuperação da memória da visita é esporádica e desarticulada.

A redação de relatórios de visita, a realização de debates e relatos orais e o planejamento de mostras de trabalhos ou feiras de Ciências são as atividades mais comuns realizadas pelos professores após as visitas, todas voltadas para a recuperação das lembranças da experiência vivida no museu de Ciências. As experiências compartilhadas e as conexões estabelecidas entre a visita e situações do cotidiano são determinantes para uma aprendizagem contínua e duradoura, com a construção de novos significados sobre a visita e a relação com a realidade dos alunos (SOARES; SILVA, 2013); assim a continuidade da experiência vivida no museu é um dos fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos, levando-os a refletir sobre a visita e na tentativa de estabelecer relações com os conteúdos curriculares, já que este é um dos objetivos explicitados pelos professores que participaram da pesquisa.

No entanto, como afirmam Guisasola e Morentin (2010), a maioria dos professores que visitam museus não tem atividades específicas para trabalhar com os alunos em sala após a visita; os que realizam alguma atividade discutem os aspectos lúdicos e gerais da visita, sem mencionar atividades concretas relacionados ao currículo, realizam experimentos similares aos do museu para complementar as informações ou usam o material didático fornecido pelo museu.



Em alguns casos as atividades de continuidade em sala de aula estão relacionadas a ampliar as informações que foram trabalhadas antes e no momento da visita, fazer conexões com atividades de caráter lúdico e de produção dos próprios alunos e a conferir se houve aprendizagem (BOSSLER; NASCIMENTO, 2013).

Particularidades da Apropriação do Planejamento da Visita ao MBC e do Espaço Museal por Professores de Ciências

A visita ao museu por professores constitui-se como prática pedagógica inserida em contexto institucional preciso, visando à aquisição de saberes, competências, valores e prática cultural impregnada de significados simbólicos. Desse modo, a visita é praticada de modos diferentes dentro da sociedade, mas a escolha de sair com os alunos e a maneira de conduzir uma visita cabe ao professor (KÖPTCKE, 2003).

No nosso estudo, analisamos dois aspectos relacionados à apropriação - a apropriação do MBC como um espaço educativo que potencializa o processo ensino-aprendizagem em consonância com as atividades relacionadas na sala de aula e como um local de prática pedagógica do professor; e a apropriação do processo de planejamento da visita ao museu em três momentos – antes, durante e depois da visita.

Para tal utilizamos o conceito de planejamento proposto por Vasconcellos (2008): “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto” (VASCONCELLOS, 2008, p.35). Assim, o planejamento constitui-se como uma ferramenta para o professor definir o que pretende alcançar, como chegar ao objetivo pretendido e avaliar o processo. “O planejamento pode ser uma forma de o professor ir se apropriando mais plenamente do seu fazer” (VASCONCELLOS, 2008, p.62).

Em relação à apropriação, Becker (2001) ressalta que essa é a apreensão dos mecanismos da própria ação, ou seja, se o professor não domina a sua prática pedagógica e não compreende a importância do planejamento e da sua participação nas ações didáticas realizadas na escola ou fora dela não há apropriação do próprio fazer, assim não há crescimento cognitivo.

Como indica Vasconcellos (2008), o planejamento didático pode ser compreendido como processo nos seus dois subprocessos: Elaboração e Realização Interativa, aliado à Avaliação de Conjunto. A etapa de Elaboração constitui-se da Análise da Realidade, da Projeção de Finalidades e das Formas de Mediação.

A análise da realidade envolve o conhecimento sobre os sujeitos, o objeto do conhecimento (o quê/disciplina); o contexto (onde/quando) e as necessidades (porquê) de determinada ação educativa. A projeção de finalidades relaciona-se aos objetivos gerais e específicos da atividade a ser realizada, enquanto as formas de mediação estão relacionadas ao conteúdo (o quê será ensinado/aprendido), a metodologia (como será



realizado, onde e em quanto tempo) e aos recursos. A realização interativa é a ação pedagógica, tendo como eixo a análise de todo o processo, ou seja, a análise do que foi planejado em confronto com o que foi realizado, buscando novas alternativas e reflexões; a avaliação de conjunto constitui-se como análise do processo e do produto (VASCONCELLOS, 2008).

Nessa pesquisa, os professores de Ciências P1 e P2 se preocupam com os aspectos logísticos de organização da visita, mas não preparam os alunos em relação às atividades que serão realizadas no museu e na sala de aula antes da visita. O planejamento da visita é feito para a escola e não para organizar e orientar o trabalho do professor no contexto da visita ao museu. Apesar do professor P1 ter feito visitas anteriores ao museu com outros alunos, ele conhece as atividades gerais que são oferecidas (trilha ecológica, visita ao MBC e ao Cantinho das Abelhas), mas não conhece, por exemplo, os jogos didáticos, as atividades de microscopia, de investigação na trilha; enquanto a professora P2 conhece o local, mas não as atividades que são oferecidas.

Em relação ao professor P1, existe um planejamento mais detalhado da visita se comparado com a professora P2. No entanto, falta definir os objetivos específicos da visita e incluir o próprio professor P1 no processo da visita, já que o docente precisa ver o planejamento como uma necessidade do seu trabalho e como uma possibilidade de mudança (VASCONCELLOS, 2008). Assim, o professor P1 se apropria parcialmente de algumas etapas do planejamento didático.

O professor P1 se apropria das etapas de conhecer seus alunos, o objeto, ou seja, a disciplina Ciências; o contexto da sala de aula, mas não o contexto do MBC. O docente não se apropria dos objetivos específicos da visita ao museu e da metodologia utilizada, que é diferente das previstas para a sala de aula, pois a visita foi genérica e conduzida pelos mediadores. Também não há apropriação dos recursos disponíveis no museu e da ação pedagógica, porque o professor não estabelece vínculos entre os alunos e os recursos, tudo fica a cargo do mediador ou da própria interação dos alunos. Nesse caso, a avaliação foi vista como um produto final após a visita, sendo que os alunos tiveram que responder a um questionário, mas não houve a preocupação em saber quais foram as dificuldades dos alunos durante a visita e a resolução do questionário, a preocupação foi em saber quem resolveu o trabalho proposto.

Em relação à apropriação da professora P2, essa se apropria dos aspectos relacionados ao conhecimento dos alunos, a disciplina Ciências, o contexto da sala de aula, o conteúdo da disciplina Ciências, ou seja, aspectos ligados à escola. Importante ressaltar que o agendamento e a proposta da visita ao MBC não foram feitas por essa professora, mas foi um convite do museu. Assim, a professora P2 não se apropria da projeção de finalidades (objetivos gerais e específicos da visita), também não se



apropriada da metodologia, dos recursos, da ação pedagógica anterior, no momento e depois da visita, tão pouco da análise do processo e do produto; após a visita, continuaram a fazer as atividades que realizavam antes da mesma.

O planejamento precisa estar de acordo com a realidade, para que não fique no papel, por isso é necessário conhecer o que o MBC tem a oferecer e as contribuições que o professor tem a propor para a atividade para que a visita seja proveitosa para os alunos e para o professor. Os docentes apresentam expectativas em relação às atividades disponíveis no museu e a atuação dos mediadores, mas como elas não são explicitadas e não há envolvimento do professor no momento da visita, as expectativas dos professores em relação à visita podem não ser alcançadas.

Planejar ajuda na relação teoria-prática (VASCONCELLOS, 2008), ou seja, concretizar aquilo que se almejou; relação tão vislumbrada pelos professores durante a visita que indicam que o objetivo da visita é que o aluno possa aliar a teoria estudada em sala de aula com a prática do museu. Mas, se para os professores essa é a importância da visita para o aluno, então porque planejar não é importante para a sua própria prática pedagógica como docente? Especialmente porque os professores em sua formação inicial também estudaram questões relacionadas ao planejamento didático para as aulas de Ciências. A atribuição da responsabilidade de planejar e executar a visita é repassada aos mediadores do museu que possuem um conhecimento sobre o museu, seus recursos e metodologias, enquanto o professor possui o conhecimento sobre o espaço escolar.

A falta/pouco planejamento pedagógico para a visita ao museu, reflete na forma como esses professores atuam durante a visita – atuação passiva; e, conseqüentemente, eles não se apropriam do MBC como um espaço que possibilita melhorar/ampliar sua prática pedagógica como docente da disciplina de Ciências. A apropriação do espaço museal e de suas atividades acontece como formas de lazer, de diversão e de aproximação com outros professores da escola, como foi constatado em nossas observações durante as visitas.

Considerações Finais

A organização/planejamento da visita ao MBC está prioritariamente ligada aos aspectos logísticos, que correspondem ao agendamento da visita, transporte, autorização dos pais e a preparação da escola para a atividade, no sentido de informar a saída dos alunos no dia agendado, de informar os objetivos gerais da visita e solicitar a colaboração de outros servidores para ajudar a controlar o comportamento dos alunos. Assim, o planejamento didático, que inclui definir objetivos específicos, conhecer as atividades disponíveis no museu que estejam de acordo com esses objetivos, preparar



atividades antes da visita para que os alunos se aproximem de um museu de Ciências e entendam o que se espera deles não são realizadas; apesar dos professores afirmarem que o planejamento da visita está relacionado ao conteúdo. Porém, o conteúdo de Ciências, ou sobre o Bioma Cerrado é muito amplo, por isso existe a necessidade de estabelecer objetivos específicos como, por exemplo, conhecer a fitofisionomia do Cerrado, identificar características morfológicas de invertebrados; o que não significa deixar de visitar e interagir com os outros artefatos e atividades do museu, mas dedicar tempo suficiente para as atividades que são mais significativas para o objetivo proposto.

O planejamento da visita também deve incluir a própria participação do professor, por isso é necessário pensar qual será o nível de participação, se o docente atuará como orientador da atividade, como explicador, mediador ou como um visitante que não conhece o local e também está ali para descobrir, aprender, conversar e se divertir. Pensando nas visitas escolares, nas quais os alunos têm o professor como referência, é preciso que esse último assuma atitudes pedagógicas em relação aos alunos, no qual o estímulo à participação, à observação, ao diálogo e à pesquisa no local sejam evidenciados. Consideramos que essa é a fase mais crítica da visita, pois o professor não se envolve.

Em relação às atividades de desdobramento da visita nas escolas, percebemos que a visita não é fonte de novas discussões, ela é um fim em si mesma e todas as relações e conexões que poderiam ser realizadas e continuadas não são feitas ou quando são realizadas se resumem a saber “o que os alunos observaram”, ou seja, ilustrar o conteúdo estudado anteriormente em sala de aula. A realização de atividades tradicionais como fazer relatórios e responder questionários foram as estratégias usadas pelo professor P1.

Discussões ou outras atividades de continuidade da visita poderiam ser feitas no próprio museu, pois nesse espaço o professor teria a possibilidade de usar os próprios recursos que os alunos tiveram contato e também por ser um dos motivos da visita – aliar os conteúdos estudados em sala com a prática do museu. Todos esses desdobramentos dependem do planejamento para a visita e dos objetivos inicialmente propostos. Levando em consideração que alguns alunos não foram ao MBC, as imagens do acervo e dos outros ecossistemas que fizeram parte da atividade proposta pelo



professor P1 poderiam ser usadas em sala de aula para promover as discussões; isso ampliaria e possibilitaria o aprendizado de todos.

Ainda sobre a continuidade das visitas, a sala de aula também pode ser um momento de resgatar, discutir e avaliar a prática no museu, assim como dar prosseguimento ao assunto estudado anteriormente ou ser um momento de iniciar um novo tema a partir da exposição e discussões realizadas no museu.

Em princípio, os professores deveriam procurar os museus para entender o que esses espaços têm a oferecer e relacionar aos objetivos pedagógicos da visita proposto pelo docente. Por outro lado, os museus precisam deixar claro quais são as funções e os objetivos das atividades propostas nesse local; assim poder-se-iam estabelecer diálogos e propostas de ações que possam ser convenientes tanto para o museu quanto para a escola.

Nesse sentido, os professores pouco ou nada se apropriam do planejamento da visita, da própria visita ao MBC e das atividades do museu, por não terem formação para atuar nesses espaços e por não conhecerem as especificidades e potencialidades dos museus de Ciências, o que reflete nas atitudes e comportamentos durante as visitas em relação aos alunos, aos mediadores e à exposição do museu e também na não continuidade da exploração da visita na escola.

Referências

ALMEIDA, A. M. Desafios da Relação Museu-escola. **Educação & Comunicação**, São Paulo, n.10, p. 50-56, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BECKER, F. O ato pedagógico de ensinar e a produção do conhecimento. In: BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-44.

BOSSLER, A. P.; NASCIMENTO, S. S. Modus Operandi do professor em situação de visita a espaços museais: práticas e ritos preparatórios, ao longo e após a realização da visita. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.20, n.1, p. 95-109, jan./jun. 2013.

CHAGAS, I. Aprendizagem não formal/formal das ciências: relação entre museus de ciências e as escolas. **Revista de Educação**, Lisboa, v.3, n. 1, p.51-59. 1993.

ESHACH, H. Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. **Journal of Science Education and Technology**, v.16, n. 2, p. 171-190, 2007.



FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação?** A aula de campo em Ciências entre o teórico e o empírico. 2007. 326 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FREITAS, D.; OVIGLI, D. F. B. Os saberes da mediação humana em centros de Ciências e a formação inicial de professores. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.20, n.01, p. 111-124, jan./jun. 2013.

GUISASOLA, J. et al. Students' understanding of the special theory relativity and design for a guided visit to a Science Museum. **International Journal of Science Education**, Londres, v. 31, n. 15, p. 2085- 2104, 2009.

GUISASOLA, J.; MORENTIN, M. Concepciones del profesorado sobre visitas escolares a museos de Ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 28, n. 1, p. 127-140, 2010.

JACOBUCCI, D. F. C.; NOGUEIRA-FERREIRA, F. H.; SANTANA, F. R. Representações de educação não formal e utilização do espaço museal por professoras do Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.20, n.1, p.125-132, jan./jun.2013.

KELLY, L. G. Action Research as Professional Development for Zoo Educators. **Visitor Studies**, v. 12, n.1, p. 30-46, 2009. Disponível em:<<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10645570902769118#.U-uZwUqPanU>>. Acesso em: 3 maio 2014.

KISIEL, J. F. Examining Teacher Choices for Science Museum Worksheets. **Journal of Science Teacher Education**, v. 18, n.1, p. 29-43(15), Feb., 2007.

KÖPTCKE, L. S. A. Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. In: **Cadernos do museu da vida: o formal e o não formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Museu de Astronomia e Ciências Afins, p.16-24, 2002.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, Florianópolis, v. 18, n.01, p.85-100, abr. 2001.

MARANDINO, M. et al.(Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf/FEUSP, 2008.

MARTINS, L. C. **A relação museu/escola: teoria e práticas educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, S. S. A relação museu e escola: um duplo olhar sobre a ação educativa em seis museus de Minas Gerais. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n.1, p. 179 - 191 jan./jun. 2013.

SOARES, C. T. S.; SILVA, A. M. M. Escolha e controle em um ambiente museal: um estudo com professores de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 177-198, 2013.



TAL, T.; MORAG, O. School Visits to Natural History Museums: Teaching or Enriching? **Journal of Research in Science Teaching**, Nova York, v. 44, n. 5, p.747-769, 2007.

TRAN, L. U. The Professionalization of Educators in Science Museums and Centers. **Journal of Science Communication**, v.7, n. 4, p. 1-6, 2008. Disponível em: <[http://www.jcom.sissa.it/archive/07/04/Jcom0704\(2008\)C01/Jcom0704\(2008\)C02/Jcom0704\(2008\)C02.pdf?origin=publication_detail](http://www.jcom.sissa.it/archive/07/04/Jcom0704(2008)C01/Jcom0704(2008)C02/Jcom0704(2008)C02.pdf?origin=publication_detail)>. Acesso em: 5 fev. 2013.

TRILLA, J.; GHANEM, E; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. 167 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2008.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não formais de ensino e currículo de Ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.



UMA ATIVIDADE INVESTIGATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO MATEMÁTICO NO PROCESSO DE DIVISÃO EM FORMAS CIRCULARES

Wilma Pereira Santos Faria
Faculdade de Matemática – UFU
wilmasantofaria@gmail.com

Leonardo Donizette de Deus Menezes
Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU
menezeslidd@ufu.br

RESUMO

Neste trabalho, relatamos três das quatro etapas de uma atividade investigativa vivenciada no Estágio Supervisionado, com uma turma de 6º ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2016, quando estudavam frações. A atividade teve origem a partir de uma proposta dos alunos para uma aula com pizzas. Para o exercício da regência, fiz, na primeira etapa, um estudo teórico sobre a aula investigativa no ensino de Matemática, para que pudéssemos pensar e elaborar o planejamento da atividade. Considerando que as pizzas, de formato circular, estariam inteiras e que os alunos ficariam encarregados de fazer a divisão, fomos para o laboratório de ensino simular a divisão com as pizzas. Nessa segunda etapa, com os materiais que preparamos, os alunos puderam identificar problemas e, em grupo, investigar possíveis soluções. Entre outros conhecimentos produzidos, os alunos tiveram a oportunidade de descobrir caminhos para localizar o centro da região delimitada pela circunferência, calcular o comprimento desta e também fazer a divisão de objetos circulares. Esta etapa aconteceu em dois momentos, totalizando três horas aula.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Atividade Investigativa; Divisão de objetos com forma circular



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar uma atividade de estágio supervisionado que aconteceu na Escola de Educação Básica-ESEBA⁴⁵, no segundo trimestre do ano de 2016, com alunos de uma turma do 6º ano que estudavam o conteúdo de frações. Esta atividade que pode ser dividida em quatro etapas, pautou-se nos pressupostos teóricos da aula investigativa, uma das tendências em educação matemática.

Na primeira etapa, sobre a orientação do professor que acompanhou o estágio na ESEBA e professor regente da turma em que a atividade ocorreu, fiz um estudo sobre os pressupostos teóricos metodológicos de aula investigativa e educação matemática. Tomamos como referência principal o livro “Investigações matemáticas na sala de aula”, de Ponte; Brocardo; Oliveira (2009). Em seguida, passamos para a seleção do tema e definição do objeto a ser investigado. Na terceira etapa, fizemos o planejamento da aula investigativa e, por fim, a aplicação das aulas que aconteceram em dois momentos, totalizando cinco horas-aula, sendo três no laboratório de Matemática e duas na cantina da escola.

Esclarecemos que, neste texto, não relatamos a última etapa, o que faremos em outra oportunidade. Um pouco dos pressupostos teóricos adquiridos na primeira etapa, traremos como suporte no transcorrer do texto. Assim, partiremos da descrição da segunda etapa.

1. O processo de escolha do tema para a atividade de regência

Quando apresentei ao professor de Matemática da ESEBA a condição de desenvolver uma aula investigativa no estágio supervisionado em questão, buscamos junto ao planejamento anual do 6º ano os conteúdos possíveis. Inicialmente, cogitamos uma possibilidade para o conteúdo de porcentagem, contudo, pelo limite de tempo do estágio, não seria possível esperar. Então, pensamos na introdução dos números decimais. Chegamos a planejar o processo de transição das frações para números decimais, observando a relação entre os conteúdos, conforme nos orientam os PCN's de Matemática. Contudo, considerando a complexa realidade escolar, fatores como o ritmo

⁴⁵ A ESEBA é um colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.



do processo educacional e as possibilidades de interação entre os conteúdos desta atividade poderiam não se encaixar no tempo determinado que havia para o estágio. Foi, então, que o professor sugeriu que eu desenvolvesse a atividade investigativa aproveitando uma aula proposta pelos alunos.

De acordo com o professor, no 1º Trimestre do ano 2016, ao abordar o conteúdo de frações, influenciados pelas atividades realizadas, os alunos propuseram uma aula prática sobre frações com pizzas. Na ocasião, o professor, valorizando a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, respondeu afirmativamente à proposta e disse que a condição era que as pizzas fossem circulares e que estivessem inteiras.

Após discutirem sobre as condições para a aula acontecer, definirem o como, o que, quanto e onde comprar as pizzas, o professor pediu um tempo para planejar a atividade.

Nesse intervalo, encontramos a solução para a minha questão. Por meio das leituras em torno do tema aulas investigativas em educação matemática, pude perceber a intenção do professor, naquela ocasião, e como isto abriu para a possibilidade de uma atividade investigativa. Identifiquei, também, esta situação, com os dizeres de Cruz (2009), quando afirma ser primordial observar as questões que a turma aponta, uma vez que problemas frutos do processo de aprendizagem dentro de sala de aula acrescentam muito na formação do aluno, quando estimulado a pesquisar algo que lhe seja interessante. Assim, pude visualizar a oportunidade que os alunos teriam para aplicar o conceito estudado de divisão, em uma situação prática ainda não vivenciada por eles: a divisão em objetos com forma circular. Os alunos não tinham acesso ao conhecimento formal envolvendo o círculo. Portanto, além de podermos aplicar os conceitos estudados em sala de aula numa situação concreta, poderíamos favorecer a descoberta de outros e “novos” conceitos, como circunferência, centro, raio e diâmetro. Além de estabelecermos relações entre eles.

Manifestada a minha compreensão e interesse, o professor propôs que eu conduzisse essa atividade. Dessa forma, concentramos nossas atenções em pensar e delinear os caminhos de uma atividade investigativa que considerasse o formato circular das pizzas. Como ponto de partida, tivemos que responder a uma primeira questão:



considerando os conhecimentos prévios dos alunos, seria possível realizar a aula investigativa para que eu iniciasse, assim, no exercício da regência?

Definido o conteúdo e o objeto da investigação, tivemos o desafio de pesquisar alguns caminhos possíveis para efetuar a divisão de formas circulares utilizando conhecimentos formais e não formais. Nessa etapa, encontramos possibilidades em livros e sites, bem como visualizamos outras no contato com professores da área de Matemática da ESEBA.

Antes de descrevermos as possibilidades iniciais encontradas para localizar o centro da área delimitada pela circunferência, e, posteriormente, dividi-la, é preciso esclarecer sobre uma questão importante, o que nos levou a pensar em dois momentos para a realização da atividade investigativa. Por se tratar de alimento a ser consumido, era inadequado utilizar diretamente as pizzas como material. Então, antes, em três horas aula, simulamos, no laboratório de Matemática, o momento em que tivéssemos com as pizzas. Para isso, utilizamos cartolina recortada em forma circular. E foi para esse momento em que, na fase de planejamento, buscamos possibilidades para que os alunos pudessem vivenciar a investigação no campo da matemática.

2. Possibilidades para se determinar o centro da circunferência

Para dividir um objeto de forma circular, o primeiro desafio que se apresenta é encontrar o centro da região interna à circunferência. Nesse sentido, a nossa preocupação estava em encontrar possibilidades que estivessem na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000) dos alunos. Ou seja, caminhos pelos quais, sob orientação, pudessem avançar. Estes poderiam ser formais ou não.

Na busca de soluções, pesquisamos em livros de construções geométricas e sites. Levantamos seis maneiras de localizar o centro. Avaliamos cada um dos caminhos encontrados e, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, segundo o documento oficial curricular da escola, os classificamos em quatro categorias⁴⁶: viáveis

⁴⁶Esclarecemos que não tivemos a pretensão de registrar todas as formas possíveis de localizar o centro da circunferência. Apenas precisávamos encontrar formas que fossem viáveis de realizar com as pizzas, visto que a natureza do objeto a ser dividido requer certos cuidados de modo a consumi-lo sem causar danos à saúde humana. Assim, nem todas as maneiras de solucionar o problema são viáveis para a realidade em questão. Além disso, a classificação respeita o olhar particular dos autores. Neste



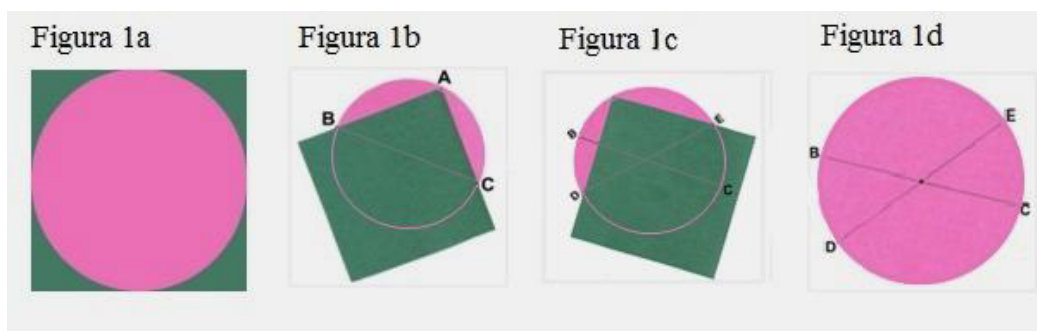
e prováveis, viáveis e improváveis, inviáveis e prováveis, e não se aplica. As práticas Viáveis e Prováveis são aquelas em que há uma grande possibilidade de que o aluno as realize, podendo aplicá-las para a divisão das pizzas. Já as construções Viáveis e Improváveis são assim classificadas, visto que poderiam ser usadas para a divisão das pizzas, porém, por sua complexidade em relação ao que os alunos possuem de conhecimentos prévios, se tornam remotas as chances de se chegar ao objetivo final. Inviáveis e prováveis são aquelas que, apesar dos alunos terem chances de encontrar a solução para o problema da divisão, não servem para aplicar na prática, com as pizzas. E, por fim, as construções que requerem um alto nível de conhecimento ou ainda algum olhar mais avançado da geometria, em que, praticamente, não há a possibilidade de o aluno de 6ª ano encontrar, foram classificadas como não se aplica.

2.1 Construções Viáveis

2.1.1 Viáveis e Prováveis

i. Neste caminho, localiza-se o centro utilizando um círculo e um quadrado, observando que a área do círculo possa ser inscrita na área do quadrado (Figura 1a).

FIGURA 1 – Determinação do centro da circunferência usando um quadrado



Fonte: Os autores.

Inicia-se colocando um dos vértices do quadrado em um ponto qualquer da circunferência, denominando-o de A. Observa-se que os lados do quadrado tocam a

contexto, classificamos como Provável as ações que tem uma possibilidade de ser realizada pelos alunos. Tomando como referência o Dicionário Online de Português, provável significa Esperável; que provavelmente acontecerá; com grande possibilidade para que aconteça ou se realize. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/provavel/>. Consequentemente, de improváveis aquelas que os alunos têm pouca chance de executar.

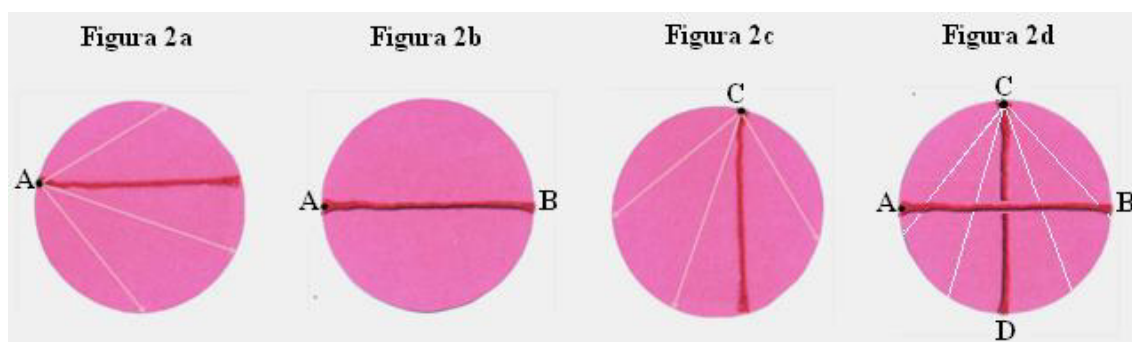


circunferência em outros dois pontos, que denominaremos de B e C, conforme ilustra a figura 1b. O segmento BC é um diâmetro, o que implica passar pelo centro. Assim sendo, seguindo o mesmo procedimento, podemos recorrer novamente ao quadrado para traçar outro diâmetro qualquer, escolhendo, aleatoriamente, outro ponto da circunferência. No nosso exemplo, o denominamos segmento DE. O ponto de encontro entre os dois diâmetros é o centro da circunferência.

Essa prática é viável e provável, visto que é possível desenhar um quadrado num papel adequado e recortá-lo utilizando-o como molde para localizar o centro das pizzas. Observamos que mesmo o aluno não tendo o conhecimento sobre diâmetro e circunferência, o grupo que receber o quadrado e o círculo, garantidas as condições descritas (este poder ser inscrito naquele), poderá deduzir a solução do problema.

ii. Outro caminho possível é empregar apenas um círculo e um pedaço de barbante⁴⁷. Para encontrarmos o diâmetro, fixamos uma ponta do barbante num ponto A da circunferência. Em seguida, vai-se ampliando o tamanho do barbante, à medida que contorna a circunferência (Figura 2a). Quando o cordão atingir o maior comprimento (Figura 2b), terá encontrado o diâmetro, pois o diâmetro é a maior corda de uma circunferência. Ou, em outras palavras, o diâmetro é o maior segmento que une dois pontos de uma circunferência.

FIGURA 2 – Determinação do centro da circunferência usando um barbante



Fonte: Os autores.

Vimos, pelo caminho anterior, que o ponto de intersecção de dois diâmetros determina o centro da área delimitada pela circunferência. Assim, após encontrarmos o

⁴⁷ Neste caso desconsideramos qualquer característica de elasticidade do barbante.

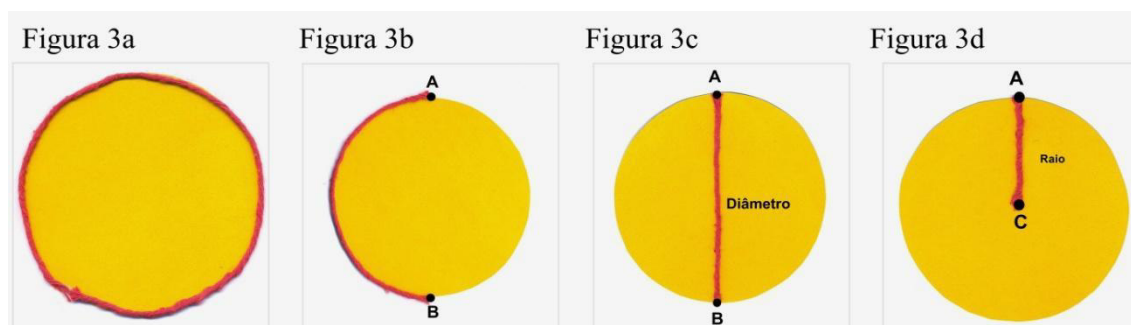


primeiro diâmetro, fixamos outro ponto (C) e, empregando a mesma técnica, encontramos e traçamos outro diâmetro (CD).

Essa atividade, assim como a anterior, requer o conhecimento de diâmetro para solucionar o problema de localizar o centro da circunferência. Contudo, mesmo sem os conceitos formados, de maneira intuitiva, avaliamos que era provável que o aluno, valendo-se do método investigativo, no trabalho em grupo, conseguisse chegar ao objetivo. Observamos que este caminho também pode ser aplicado para a divisão com as pizzas.

iii. Uma das construções encontradas e que consideramos viável e a mais provável para os alunos determinarem o centro da circunferência, é a seguinte: com o auxílio de um barbante, contorna-se todo o círculo, encontrando, assim, o comprimento da sua circunferência (figura 3a). Dobra-se o cordão correspondente ao comprimento da circunferência, obtendo a semicircunferência (figura 3b). As extremidades do cordão, quando se contorna apenas a metade da circunferência, permitem-nos obter dois pontos (A e B). O segmento de reta (AB) determinado por esses dois pontos é o diâmetro (Figura 3c). Se o diâmetro é um segmento de reta que divide o círculo em duas partes, então, ele passa pelo centro da circunferência. Assim, para localizar o centro, basta representar o diâmetro com um pedaço de cordão e dobrá-lo (figura 3d). Ou medir o seu comprimento com uma régua e marcar o ponto médio.

FIGURA 3 – Determinação do centro da circunferência usando barbante



Fonte: Os autores.

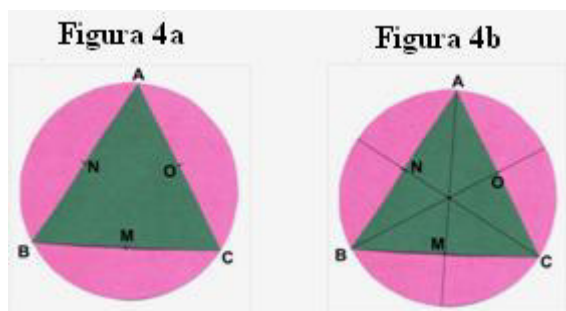
Esta construção é viável, uma vez que é perfeitamente possível ser aplicada com as pizzas a fim de dividi-las. Esta técnica, aparentemente, se evidencia a mais provável por se tratar apenas de contornar e dobrar o barbante.



2.1.2 Viáveis e Improváveis

iv. Esta metodologia requer para a localização do centro da circunferência, uma circunferência e um triângulo equilátero, que pode nela ser inscrito (figuras 4a e 4b).

FIGURA 4 – Determinação do centro da circunferência usando um triângulo



Fonte: Os autores.

Considerando o triângulo inscrito, determinam-se os pontos médios de cada lado do triângulo, ligando cada um deles ao seu vértice oposto (figura 4b). O ponto de encontro destes três segmentos de reta, que correspondem à interseção das alturas do triângulo, é o centro da circunferência. Assim, o centro da circunferência se mostra na interseção desses segmentos. No entanto, observamos que apenas dois desses segmentos são suficientes para determinarmos o centro da circunferência.

Essa prática se torna viável para o grupo que receber o triângulo junto a outros materiais. O que a torna improvável de ser realizada na prática (com as pizzas), é que, para a construção de um triângulo equilátero que possa ser inscrito na circunferência, precisamos criá-lo a partir do centro. Logo, esta prática só se aplica no modelo por nós produzido e entregue aos alunos.

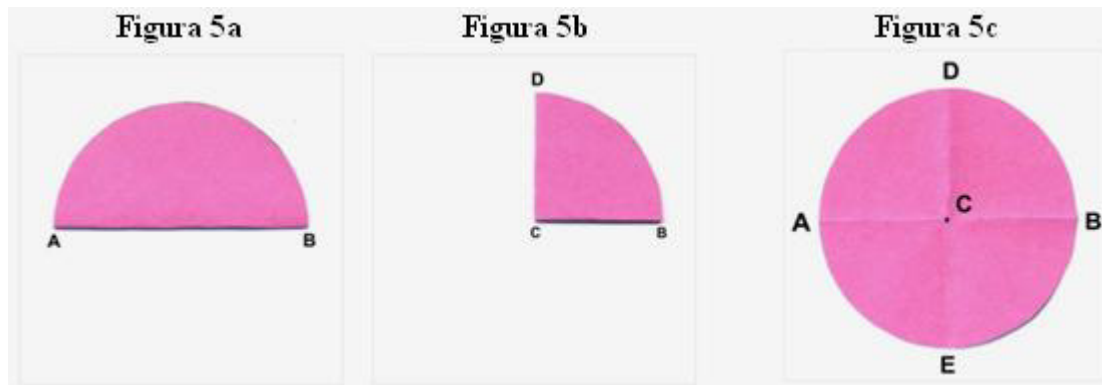
2.1.3 Construção Inviável e Provável

v. Este caminho requer apenas dobrar a circunferência ao meio, coincidindo os contornos dos semicírculos (Figura 5a). Ao dobrarmos os semicírculos (figura 5b), observamos, ao desfazer as dobras, as marcas de dois diâmetros perpendiculares entre si (Figura 5c). Como vimos em casos anteriores, o centro é dado pelo ponto onde os dois



diâmetros se interceptam. Ao dobrar o círculo pela segunda vez (Figura 5b), o ponto A coincide com ponto B e o ponto E coincide com ponto D.

FIGURA 5 – Determinação do centro da circunferência por meio de dobradura



Fonte: Os autores.

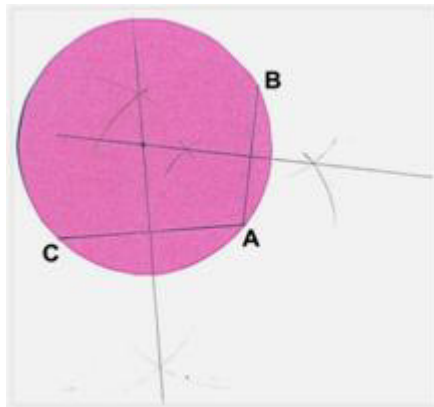
Observamos que, apesar de ser provável que o aluno determine o centro da circunferência dobrando o círculo recebido, essa técnica se constitui inviável, quando se trata de reproduzi-la nas pizzas. O fato de dobrar o alimento causaria um efeito indesejado.

2.1.4 Construção que não se aplica

vi. Marcar três pontos (A, B e C) na circunferência, traçando os segmentos AB e AC. Em seguida, traçar as mediatrizes desses segmentos, marcando o ponto de intersecção de ambas, conforme se observa na figura 6.



FIGURA 6 – Determinação do centro da circunferência traçando mediatrizes



Fonte: Os autores.

Os alunos ainda não possuem o conceito de mediatriz, e julgamos que a técnica é complexa e exige um alto grau de abstração para o ano escolar, em questão. Neste contexto, avaliamos que essa prática não se aplica aos alunos do 6º ano, para esta atividade.

3. A regência

3.1 O 1º momento da atividade investigativa com os alunos do 6º ano

A partir das possibilidades encontradas pela pesquisa, conforme apresentamos, preparamos os materiais em papel cartão, que auxiliariam na atividade de dividir a pizza, quais sejam: círculos de 30 cm de diâmetro, quadrados e triângulos nas condições necessárias, um pedaço extenso de barbante. Disponibilizamos, também, régua e tesouras. Os alunos ficaram a vontade para buscar outros recursos que poderiam ter em seus materiais, como calculadora, compasso e transferidor, por exemplo.

Para a aula investigativa, levamos os alunos para o laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática-LEAM, onde o tipo de mesa facilitaria o trabalho em grupo. O LEAM dispõe de oito mesas, das quais utilizamos sete, visto que, dos 25 alunos da turma, participaram da atividade 24. Assim, concordando com a forma como os alunos organizaram ao chegar no laboratório, tivemos três grupos com quatro participantes e quatro grupos com três.

Para iniciarmos a atividade, lembramos da condição inicial descrita por Ponte, Brocardo e Oliveira (2009). De acordo com os autores, as aulas investigativas devem



acompanhar um processo de construção da tarefa em que o aluno precisa compreender o que se tornou problema e como ele poderá resolvê-lo. Assim sendo, na condição de professora regente, iniciei lembrando os alunos da condição determinada pelo professor para a aula com as pizzas, indagando-os sobre como poderíamos dividir a pizza? Ansiosos, precipitadamente, os alunos sugeriram que a partíssemos em 12 pedaços. De início, não identificaram a existência de um problema, não fazendo distinção entre a divisão com formas circulares de outras às quais estavam acostumados, como as retangulares. Refletindo sobre o processo, pensamos que os alunos poderiam identificar com mais facilidade o problema, se tivéssemos entregado um círculo a cada grupo, simulando a presença da pizza e solicitando-lhes que fizessem a divisão para que pudéssemos comê-las. Se considerassem o conceito de divisão (reconhecendo que os pedaços precisariam estar iguais), o problema se apresentaria.

Contudo, seguindo a aula, lembrei-lhes de que a pizza teria formato circular. Então, questionei os alunos se este formato seria um problema na hora da divisão. Inicialmente, a grande maioria respondeu que não, sinalizando que seria fácil a divisão. Foi quando entreguei a eles os materiais preparados para a atividade. Diante das possibilidades encontradas na fase de planejamento (viáveis e prováveis), e com a intenção de que houvesse construções diferentes, organizamos a entrega dos materiais: de início, todos os sete grupos, aos quais denominaremos (A, B, C, D, E, F e G), receberam dois exemplares da circunferência e um pedaço de barbante. Junto com as circunferências e o barbante, três grupos (A, B e C) receberam um quadrado, sendo que um destes grupos (A) também recebeu um triângulo. Outros três grupos (D, E e F) receberam como acréscimo apenas o triângulo. Observamos que o grupo (G) não recebeu nenhum outro material, a não ser os círculos e o barbante. Estando os grupos com seus respectivos materiais, combinamos que, naquela ocasião, a pizza seria dividida em 12 pedaços.

Com os materiais disponíveis, os grupos concentraram-se, inicialmente, no círculo. Utilizando lápis e régua, ou por dobradura, tentaram dividir a área do círculo. No entanto, com o predomínio dos sentidos, em especial, o da visão, não obtiveram sucesso. Questionei se alguém tinha realmente feito a divisão. Ao avaliarem os resultados de suas ações, concluíram que não.



Com a ineficiência de tentar dividir com o recurso da percepção visual procuraram investir nos materiais que tinham em mãos. Contudo, conforme observa-se pelas imagens a seguir, não havia um planejamento inicial. Foi como se fazendo, chegaria ao resultado esperado.

FIGURA 7 – fotos das ações de alguns grupos nas primeiras tentativas de dividir o círculo



Fonte: Os autores.

Os alunos do grupo G, que dispunham apenas do barbante para dividir a circunferência, se sentiram prejudicados. Julgaram que a quantidade de material fosse determinante ou significasse maior vantagem para a resolução do problema. Nossa intenção era que os alunos pudessem concentrar a sua atenção e raciocínio num único caminho. Na prática, isto se constituía como uma vantagem e não o contrário.

Nem todos os alunos entenderam a importância de encontrar o centro da circunferência para efetuar efetivamente a divisão. Então, sugeri aos alunos que fossem um de cada grupo ao quadro para que pudessem explicar as construções feitas. Muitos alunos sentiram dificuldades, pois, como já sabíamos, tinham pouco conhecimento sobre o conteúdo geométrico de círculo e circunferência. Evidências disso era que os alunos mencionavam o centro da circunferência como meio ou ponto central e a circunferência de contorno ou borda. Aproveitei a oportunidade para formalizar o termo como centro.

Como afirma Fonseca; Brunheira; Ponte (1999, p. 6) “ao longo de toda esta fase o professor deve ter uma atitude questionadora perante as solicitações de que é alvo”. Ciente de que as investigações devem criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do trabalho dos alunos, ou seja, que o professor deve fazer perguntas suficientemente abertas de modo a possibilitar a superação de determinados obstáculos, aproveitei o momento de apresentação e socialização da atividade de cada um, para indagar questões



como: por que vocês afirmam que esta construção não está certa? Vocês acreditam que isto pode ser feito na pizza? Todos esses segmentos que vocês vêm chamando de traços que ligam o “centro” a um ponto da circunferência estão do mesmo tamanho? Existe um meio de melhorar sua construção? Essas perguntas foram direcionando as explicações e o pensamento dos grupos.

Após apresentação, perguntei novamente aos alunos se o formato circular das pizzas era um problema na divisão. Eles responderam que sim. Segundo um aluno: “esse formato é mais difícil de dividir, porque não temos lados como referência”. A referência aos lados se deu porque desde o início os alunos utilizaram, entre outras, as formas quadrangulares para estudar frações. Inclusive, quando estudaram o conceito de divisão. Concluíram que a divisão de formas circulares não abarcava um único problema. Além de encontrar o centro, havia o problema das divisões, pois o número de pedaços que poderia variar de acordo com a situação.

Lembro que os alunos, não encontrando um caminho que permitisse encontrar o centro, trabalharam com a hipótese de ter encontrado. “Suponha que seja aqui”. Daí, foi quando se depararam com um novo problema: como dividir em 12 partes? Utilizando de seus conhecimentos prévios, de frações equivalentes, solicitaram que a divisão fossem em 8 ou 16 partes. O motivo foi que, ao dobrar obtêm-se duas partes. Dobrando-as, obtêm-se quatro. Dobrando cada uma das quatro partes, chega-se a 8 pedaços e, com o mesmo procedimento, obtêm-se 16. Na verdade, os alunos sem saber, estavam baseando-se no conceito de potenciação, do tipo 2^n , sendo $n \in \mathbb{N}$.

Porém, outros alunos falaram que não poderíamos dobrar a pizza, pois iria perder a forma. Então, solicitei aos grupos que tentassem uma nova construção, com o segundo modelo que receberam, sem dobrar o material. É importante salientar que a aula investigativa tem essa característica de testes, como afirma Moraes, sobre a importância da experimentação: “experimento significa um ensaio científico destinado à verificação de um fenômeno físico. Portanto, experimentar implica pôr à prova; ensaiar; testar algo” (MORAES, 2000, p. 196).

Apesar de todos os alunos estarem empenhados em resolver o problema, uma vez que estava clara a necessidade de resolvê-lo para assim irmos para a aula prática, nenhum grupo obteve sucesso nessa primeira aula.



Em síntese, até o fim dessa aula, os alunos conseguiram descobrir a importância do centro para fazer a divisão em áreas circulares e a necessidade de estabelecer uma relação entre a metodologia e o objeto a ser dividido, ou seja, que o objeto (pizza) determinava a metodologia da divisão. Contudo, apesar de terem encontrado o centro fazendo dobraduras, não conseguiram encontrar uma estratégia que lhes permitisse chegar ao objetivo. Então, sugerimos aos alunos que estudassem, em casa, maneiras de encontrar o centro da circunferência, sendo que uma delas fosse utilizando o cordão.

3.2 O 2º momento da atividade investigativa com os alunos do 6º ano

Na segunda aula, retomamos a atividade investigativa que visava preparar os alunos para dividir as pizzas reais. Ao questionar os alunos se haviam investigado e resolvido o problema da divisão da pizza em 12 partes, alguns alunos disseram que tentaram sem êxito. Houve quem dissesse que era uma atividade muito difícil e que não sabia mais o que fazer. Alguns concordaram. Observamos, também, que houve alunos que não fizeram a investigação em casa. Então, uma aluna relatou que tinha encontrado uma solução. Revelou ter pensado, mas que não havia feito a verificação. Socializou com os colegas e professores que a ideia era “contornar” a pizza com o barbante, obtendo o seu tamanho. Recortava-o e media. Daí poderia dividi-lo em 12 ou em qualquer outro número de partes.

Alguns alunos tiveram dificuldade de generalizar a divisão da pizza, por meio da circunferência. Então, solicitamos que a aluna demonstrasse o raciocínio utilizando um modelo. Ela contornou o círculo e cortou o cordão limitando-o ao tamanho da circunferência, esticou-o e determinou a medida do comprimento da circunferência. Ao falar o valor, em centímetros, logo outros alunos começaram a fazer a divisão do valor encontrado com o número de partes desejado. Assim, os alunos conseguiram fazer a generalização de que o comprimento da circunferência poderia ser dividido em quantas partes quisessem.

Na hora de encontrar o centro, muitos alunos ainda queriam encontrar o centro da circunferência apenas na visualização (método empírico) ou por meio de tentativas com a régua, a fim de localizar o “diâmetro”. Porém com a ajuda de outros colegas, foi



esclarecido que precisávamos de uma construção lógica. Um caminho que nos garantisse a divisão e não simplesmente repartir a pizza.

Então, um aluno de outro grupo propôs um modo de encontrar o centro da circunferência. Usando novamente o barbante, é possível determinar a metade do comprimento da circunferência. Basta pegar o comprimento da circunferência encontrado e dobrá-lo ao meio. O que permite contornar, agora, apenas da metade da circunferência. Assim, é possível encontrar o diâmetro ligando as duas extremidades. O aluno observou que esse segmento passava pelo centro da circunferência. Assim, vivenciando o método investigativo, os alunos conseguiram definir e superar os problemas encontrados no processo de divisão de área circular.

No fim da aula, abri um espaço para as considerações do professor que retomou as expressões utilizadas pelos alunos, formalizando-as na forma de conceitos. Aproveitou ainda para falar sobre a atividade investigativa e as fases que os alunos vivenciaram, relacionando-as com a atividade dos cientistas. Assim, os alunos puderam perceber como a humanidade vai encontrando e superando problemas e que é possível fazer parte deste processo de construção.

4 Considerações Finais

Com esta atividade, tive a oportunidade de iniciar o meu processo de formação docente. Nesta primeira experiência com a regência, pude aprender vários aspectos relacionados à educação matemática. No que se refere aos conteúdos, pude recordar, aprender e atribuir significados aos conceitos matemáticos envolvendo divisões com objetos de forma circular. No contato com os alunos, vivenciei a complexidade de conduzir o trabalho com alunos que se comportavam de maneiras diferentes ante a atividade escolar. Foi uma oportunidade que me favoreceu trabalhar minhas emoções. Com relação a essa tendência em Educação Matemática, pude estudar um pouco e planejar uma aula investigativa, vivenciando aspectos da investigação matemática que, até então, não havia experimentado.

Recebi muitas contribuições, mas também tive a oportunidade de contribuir. Por meio deste relato de experiência observamos que os alunos puderam, pelo caminho da



investigação, produzir conhecimentos e aplicá-los a uma situação concreta. Concordamos com os alunos que a atividade investigativa é trabalhosa, exige dedicação esforço e colaboração dos colegas e professores. Contudo pudemos sentir com eles o prazer da descoberta, do trabalho em grupo, quando os conhecimentos de um iam se tornando o conhecimento de todos, ou da maioria.

Também, é preciso considerar a oportunidade de escrever sobre a própria prática docente. A exigência da memória, o rigor para com os detalhes do processo realizado revelam a importância de uma observação atenta, de avaliação criteriosa e de um registro que nos permita recordar de detalhes. Ao final deste trabalho pude compreender a preocupação do professor orientador, da ESEBA, de que pudesse entender que as aulas e os conteúdos de matemática não se constituem como momentos isolados, mas, sim, como uma unidade complexa e rica em possibilidades.

Referências:

CRUZ, C. G. M; KUCERA, L; MACHADO, R; MASCARENHAS, V. M.

Fundamentos Teóricos das Ciências Naturais. 2^a ed. Curitiba, 2009.

FONSECA, H; BRUNHEIRA, L; PONTE, J. P; **As actividades de investigação, o professor e a aula de Matemática.** Actas do ProfMat 99. Lisboa: APM. 1999.

KILHIAN, Kleber. **Como encontrar o centro de uma circunferência.** O baricentro da mente. Disponível em: <<http://obaricentrodamente.blogspot.com.br/2011/01/como-encontrar-o-centro-de-uma.html>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LOPES, Elizabeth Teixeira; KANEGAE, Cecília Fujiko. **Desenho Geométrico.** Volumes 1 e 3. São Paulo: Scipione, 1999.

MORAES, Roque. **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

PONTE, J. P; BROCARD, J; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



TOWNSEND, Charles Barry. **O Livro dos Desafios**. Tradução: Vera Caputo; Ieda Moriya. Volume 1. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



PROBLEMAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

EJA e interdisciplinaridade

Magda Lucia Vilas-Boas

Humberto Marcondes Estevam

Introdução:

Na entrada do terceiro milênio acontece o processo de mudanças mais rápido e vigoroso da história. Presenciam-se diferentes e intensos movimentos de ruptura, em que os paradigmas são quebrados com resultados caóticos que influenciam muitas áreas do conhecimento, evidenciando aqui a Educação. Na área de produção de bens e serviços, vê-se a passagem para a era pós-industrial, com base nas transformações tecnológicas e organizacionais do final do século XX e nestes anos iniciais do século XXI. Esse contexto continua em processo, como também influenciando novas mudanças em Educação (AFFONSO, 2003), criando novas metodologias e modalidades de como aprender e ensinar.

Affonso (2003) demonstra alguns movimentos que modificam radicalmente o ambiente organizacional e educacional no mundo e no Brasil e que determinam buscas de propostas na forma de preparar o ser humano para uma resposta humana, igualitária e produtiva. Os principais movimentos demonstrados por Affonso (2003) são: a evolução da consciência humana; o esgotamento do modelo macroeconômico mundial; a queda do muro de Berlim; a formação de blocos econômicos (União Europeia, Nafta, MERCOSUL, Bloco da Franja Asiática do Pacífico). Surgimento de organizações não-governamentais; grandes volumes de capitais intercambiados por todo o mundo; surto da competitividade, obsessão pela qualidade; pensamento holístico; a importância do capital intelectual; a longevidade e o novo cenário demográfico; a informação on-line levada a enorme potencialidade; busca da espiritualidade; necessidade de educação continuada. Todo esse processo provoca na área de produção de bens e serviços, necessidades de maior quantidade e melhor perfil dos recursos humanos. Essas mudanças levam, atualmente, a uma crise singular de paradigma da pós-modernidade.



É evidente que novos rumos estão sendo perseguidos na educação brasileira, em função das mudanças descritas anteriormente. O modelo tradicional de escola já se encontra anacrônico e superado, além de se saber que as propostas de ensino e aprendizagem já não são direcionadas apenas às novas gerações, mas também aqueles que foram excluídos do sistema escolar e aos formados nos antigos padrões, na proposta da educação continuada. A oferta de Educação para todos, por meio de políticas educacionais atuais se intensifica, surgindo novas possibilidades e modalidades por meio de flexibilização de organizações, de currículos, estratégias diferenciadas: Educação à distância, melhoria tecnológica, propostas para todas as idades e situações, oferecendo ao aluno muitas escolhas. A proliferação de práticas e significados, em que a luta dos seres humanos em favor de uma emancipação social tendo como pressuposto básico a escolarização, a Educação que abarca enorme porcentagem dos estudantes do país é realidade (BRASIL, 2001), ainda que necessite de melhorias profundas.

Em 1990, em Joimten, Tailândia, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, refletindo e propondo a satisfação das necessidades básicas de Educação.

[...] *Relembrando* que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; *Entendendo* que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; *Sabendo* que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; (...) (BRASIL, 2001 p. 2,3).

Até os anos 1980 do século XX, os problemas centrais da educação brasileira se resumiam na falta de escolas, um grande número de crianças que estavam fora da escola e a falta de verbas. Os desafios estavam na construção de mais prédios escolares, melhores salários aos profissionais da Educação e fazer com que as famílias levassem seus filhos à escola. Tem-se percebido que apenas levar os filhos à escola não significa aprender bem e, por isso, abandonam os estudos, principalmente os adolescentes. Apenas construir prédios e trazer alunos não bastam para que se resolvam os problemas da educação brasileira (SCHWARTZMAN, 2004b).



Inúmeros problemas são encontrados na Educação do país, nesse início do século XXI, entre eles: a má qualidade das escolas, enquanto espaço físico, enquanto aprendizagem em se referindo à repetência, à tradição de reter os alunos que não conseguem entender e se apoderar do conhecimento (FLETCHER, 1984; KLEIN & RIBEIRO, 1991). Por causa da expansão demográfica e migração interna terem diminuído, nos anos 1980, o Brasil começa a presenciar salas vazias nas Escolas, sendo que em 2003, 40 milhões de alunos estavam matriculados no ensino básico regular, quando a população contava com 36,7 milhões de crianças e jovens de 7 a 17 anos (PNAD, 2003). Neste ano, uma em cada três pessoas estudava, fazendo algum tipo de curso (SCHWARTZMAN, 2004b). O que se percebe é que o Brasil gasta, atualmente, 5,7% do PIB (Produto Interno Bruto), mais que gasta a Argentina, o Chile e, infelizmente, tem resultados piores. Itália e Japão, por exemplo, têm gastos semelhantes, com resultados melhores. É um dos índices mais altos entre os 42 países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Está à frente do Reino Unido, Canadá e Alemanha. Mesmo assim, a média é de 65 no PISA (Programa de avaliação da qualidade da Educação). Isto deduz que maiores investimentos não necessariamente acompanham, na mesma proporção, uma melhora no desempenho dos estudantes.

Se os problemas anteriores versavam pela falta de escola, falta de alunos nas escolas e carência de verbas, atualmente pode-se perceber a má qualidade das escolas, a repetência, evasão (FLETCHER, 1984; KLEIN e RIBEIRO, 1991).

No quadro I percebe-se que o Brasil, mesmo tendo uma porcentagem de gastos com educação razoável, ocupa ainda a posição no PISA o 53º lugar.

Quadro I – Gastos do Brasil com educação em relação ao mundo.



Ranking	País	Gasto com educação	Posição no Pisa
1	Islândia	7,80%	16º lugar
2	Noruega	7,30%	12º lugar
3	Suécia	7,30%	19º lugar
4	Nova Zelândia	7,20%	7º lugar
5	Finlândia	6,80%	3º lugar
6	Bélgica	6,60%	11º lugar
7	Irlanda	6,50%	21º lugar
8	Estônia	6,10%	13º lugar
9	Argentina	6%	58º lugar
10	Áustria	6%	39º lugar
11	Holanda	5,90%	10º lugar
12	França	5,90%	22º lugar
13	Israel	5,80%	37º lugar
14	Portugal	5,80%	27º lugar
15	Brasil	5,70%	53º lugar
16	Eslovênia	5,70%	31º lugar
17	Reino Unido	5,60%	25º lugar
18	Suíça	5,50%	14º lugar
19	Estados Unidos	5,50%	17º lugar
20	México	5,30%	48º lugar

Fonte: [Fonte: http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/os-gastos-do-brasil-com-educacao-em-relacao-ao-mundo](http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/os-gastos-do-brasil-com-educacao-em-relacao-ao-mundo) . Acesso em 20/6/2015.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2014) o número de analfabetos naquele ano era 13,04 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, em que 7 milhões viviam na região Nordeste do país, entre esses, a maioria formada de pessoas menos favorecidas economicamente. Os adultos com 25 anos ou mais, contavam com a taxa de analfabetismo de 10,2% em 2013 (pouco abaixo de 2012 em que a taxa era de 10,7). Ainda, segundo o mesmo Instituto, 12,63 milhões de brasileiros com 25 anos e mais não sabem ler e escrever⁴⁸.

Fica claro que a EJA – Educação de Jovens e Adultos – representa um grande desafio no sentido de resgatar uma dívida social para com aqueles que não receberam a aprendizagem como bem social, privados de instrumento imprescindível para uma significativa emancipação social. Uma terça parte dos adultos do mundo não tem

⁴⁸ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/analfabetismo-volta-diminuir-apos-estacionar-no-ano-anterior-diz-pnad.html>>. Acesso em 13 jul. 2016.



conhecimento nem acesso à tecnologia - os analfabetos circunstanciais - que ficam à mercê das mudanças sociais e culturais, sem ter ação participativa na sociedade. Há outras situações que dificultam o empreendimento da Educação Básica em diversos países, como por exemplo, o aumento sem planejamento da população, violência, degradação do meio ambiente. No Brasil isso não é diferente e, a passos muito lentos, assiste-se a busca da valorização da Educação de qualidade, ampliação de informações de importância para a melhoria da vida e da relação humana (BRASIL, 2001).

A Educação “pode ser compreendida como uma forma de reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, por meio da troca de experiências e de conhecimentos mediatizados pela autoridade pedagógica do educador” (RODRIGUES, 2001, p. 73). Todo o aparato sociocultural (crenças, valores, ética, formas de organização social e de trabalho) é reproduzido pela Educação por meio de práticas de produção da vida social. E na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, “tem se constituído, historicamente, em espaços e tempos pedagógicos que contemplam o direito incondicional, em termos etários, à educação e, com ela, a cidadania em seu significado mais pleno” (Maia et al, 2008:6).

Este artigo é motivado pela necessidade premente de se refletir sobre a educação brasileira, formação do professor para atuação na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de assumir responsabilidade, desafio à transformação para uma imersão no ensino-aprendizagem e, a partir de novos saberes e singularidades, “colaborar na formação de indivíduos que promovam verdadeiramente a construção de um mundo mais humanizado (Maia et al, 2008, p. 7). O objetivo é de analisar os processos de formação e atuação dos professores em Educação de Jovens e Adultos, partindo da reconstrução de suas trajetórias profissionais, contribuindo para o fortalecimento significativo da população excluída da escolarização. Há, ainda poucas pesquisas específicas que versam sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos. Como se vê, os cursos de Pedagogia em especial com habilitação de EJA são raros no país (ANDRÉ e ROMANOWSKI, 1999); (HADDAD, 2000); (MACHADO, 2000), (FONSECA e PEREIRA, 2000), (KLEIMAN, 2000); (RIBEIRO, 1999); (VÓVIO e BICCAS, 2001).



2. RESPONSABILIDADE SOCIAL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escola tem sido o lugar de socialização e de formação, transformação em sujeito social. A escola tem três funções primordiais: acesso à cultura, formação da cidadania e espaço social. Tardif et al (2002), reconhecem que o trabalho da Educação constitui a prática social fundamental do ser humano porque é por meio deste que o homem age sobre a natureza e sobre o mundo social, modificando-o e modificando-se a si mesmo simultaneamente no decorrer desse processo. Freire (1982) mostra que o ato de estudar implica em persistência e atenção e a atividade mental, o que está presente em todas as tarefas da vida e nas ações sociais. Balzan (1989) adianta que a Educação faz parte do contexto social, político e econômico. A escola não transforma a sociedade, contudo, “ela também pode ser fator de mudança”.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, a Educação,

[...] pode ser instrumento de luta contra a dominação cultural, exatamente por socializar o código dominante da cultura e possibilitar o acesso ao conhecimento dos valores sociais, estéticos e de linguagem das classes superiores. Ao permitir às classes subalternas compreender a temporalidade do sistema econômico e do social, o conhecimento contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórico-política, apontando as possibilidades reais de mudança e de transformação (RODRIGUES, 2001, p.80).

Segundo Saul (2003, pag.33) na Educação de Jovens e Adultos o processo educativo deve ser entendido como “processo através do qual o aluno lê e escreve sua história como personagem principal e ao mesmo tempo, observador”. Para a autora (p. 39) a maioria de jovens e adultos analfabetos ou de nível de escolaridade aquém do ensino fundamental tem várias desvantagens no contexto social, reduzindo bastante sua autoestima e capacidade crítica de cidadão.

A EJA está entrando em um estágio de transição onde parte-se da fundamentação teórica em direção ao estudo, à pesquisa e discussão reflexiva constituindo os primeiros passos concretos para abandonar o caráter utópico em direção às ações práticas. Toda teoria é conhecida, porém, uma parte muito pequena é desenvolvida a contento. (SAUL, 2003, p. 33).

Citando uma experiência em que fomos professores na perspectiva científico/reflexiva, quando os alunos do curso de Especialização em Educação de Jovens e adultos do



Instituto Federal do Triângulo Mineiro foram orientados à pesquisa e à reflexão de sua atuação como professores na EJA⁴⁹. Durante o curso, foram desenvolvidos nove projetos de emancipação social, na cidade de Paracatu/MG. Iniciaram fazendo visitas aos bairros, instituições, prefeitura, empresas e outros segmentos para descoberta das necessidades e das instituições com quem poderiam criar parcerias na realização das metas exigidas pelos projetos. Após esta ação, em grupo, escreveram os projetos e, seguida à avaliação dos professores do Eixo 1 (Da dimensão social da Educação de Jovens e Adultos), começaram a desenvolver tais projetos, com duração de dois anos. Modificaram assim a realidade da comunidade paracatuense.

4. DESAFIOS/DIFICULDADES/POSSIBILIDADES:

A Educação de Jovens e Adultos encara diversos desafios, entre eles, os mais contundentes em termos de complexidade em busca de soluções e que dificultam a estada do aluno em sala de aula, sua permanência e sua aprendizagem. São eles:

4.1. Currículo e desenvolvimento de habilidades para o Trabalho

A tarefa educativa é desenvolver “homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas” (AZANHA, 1993, p. 43). Há a necessidade de revisão nos modos de conceber o mundo e nas manifestações dos jovens e adultos para tomarem nas mãos o próprio destino. E a escola é o lugar onde o aluno deve receber incentivo e esclarecimentos para isso (Freire, 1982). E os currículos para EJA ainda se encontram engessados, programados para elite, em que não se levam em conta dos conhecimentos prévios (quase nunca explorados na escola). A metodologia da memorização não cabe na EJA (nem em outra modalidade de Educação). Implica criar e recriar constantemente na formação do educando por ele mesmo, com a facilitação feita pelo professor, para que modifique seu contexto (FREIRE, 1983).

Não é possível respeito aos educados, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à Escola. O respeito devido à dignidade

⁴⁹ EJA – Educação de Jovens e Adultos.



do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 37).

E, a partir da auto formação, é que o aluno passa a se sentir inserido no mundo, no seu trabalho, na sua vida social e profissional. Há ainda um enorme hiato na gestão especializada para essa modalidade, despreparo dos docentes para uma clientela diferenciada que busca a Educação como meio de melhoria no trabalho e não há motivação para o aprendizado genuíno. Gadotti (2000) enumera as causas da evasão na EJA em sociais, políticas, culturais e pedagógicas. São apresentados, a seguir, os principais desafios e algumas possibilidades de transformação da EJA na educação brasileira.

4.2. Avaliação na EJA como diagnóstico da Aprendizagem e da Docência

Avaliação como processo ou avaliação formativa⁵⁰ não pode ser classificatória nem excludente, deve ver o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e partir do que ele já sabe para o que ele pode aprender. A avaliação educacional deve basear-se no sucesso do aluno e quando de seu fracasso, este deve ser indicador de mudanças, reflexões e reelaborações da prática docente.

4.3. A Evasão Escolar

A evasão escolar de Jovens e Adultos envolve uma gama de situações, desde a forma de avaliação, às demandas sociais, pedagógicas, problemas socioeconômicos e outros. A partir do estudo do método adequado, técnicas e procedimentos para a efetivação da tarefa educativa, deverá eliminar três determinantes do fracasso escolar: psicológicos, referentes a fatores cognitivos e psicoemocionais dos alunos (BRASIL, 2006). Socioculturais, relativos ao contexto social do aluno (OLIVEIRA, 2001). E institucionais, centrados na escola, tendo em mira métodos, currículos e políticas públicas para a Educação (AQUINO, 1997).

⁵⁰ Em 1967 o termo avaliação formativa foi introduzido por M. Scriven apud Vóvio e Mansutti (2008, p.144) referindo-se aos procedimentos utilizados pela escola com o objetivo de averiguar os progressos de aprendizagem e de ensino e para adequar a outras formas diante das necessidades de aprendizagem dos alunos, para não só avaliar os resultados, mas também o processo desta aprendizagem.



4.4 2. Da formação profissional do professor

Tanto nos anos finais do ensino fundamental, como no Ensino Médio (51,7%) há ainda professores lecionando sem especificação e formação de sua disciplina, com mais ênfase ainda no Ensino Médio (22,1% não tem nenhuma licenciatura) e a maior distorção encontra-se na área de Ciências Exatas, em que há maior falta de professores licenciados, pois os formados nessa área não são suficientes para suprir a demanda, no país⁵¹. Quando se fala em crianças na escola, pode-se dizer que quase totalidade das crianças estão matriculadas⁵². Mas, quando os ciclos vão avançando, começam a surgir os espaços não preenchidos. Apenas 57,2% da população de 15 a 17 anos tinham o ensino fundamental completo em 2010. No Ensino Médio, a situação se complica ainda mais: 41% dos jovens entre 18 e 20 anos conseguiram se formar.

A partir dos anos 60 do século XX, mais intensamente na década de 70, no Brasil, iniciou-se um movimento a favor da criação de políticas comprometidas com as práticas científicas nas ciências sociais, com teor emancipatório, (GAJARDO, 1986), no intuito de intervir sistematicamente na transformação da realidade social, a partir de projetos que valorizassem a cultura e os saberes dos alunos. Paulo Freire (1964; 1967) foi o propulsor desse movimento, concomitante a outros autores; Lewin (1970), Corey (1979), Brandão (1985), Barbier (1985) e os autores ingleses Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998). A pesquisa-ação foi iniciada por Stenhouse, depois continuada por Elliott. Assim se percebe a necessidade de investimento na formação docente. Essa pesquisa

[...] qualifica o ensino, desenvolve a autonomia do professor e produz conhecimento sobre o ensino. O professor torna-se parceiro necessário do pesquisador, porque é ele que atua em sala de aula, espaço em que se avaliam e aperfeiçoam as propostas curriculares. (MOLINA, 2010).

Nóvoa (1992), fez disparar a ideia do professor reflexivo no Brasil, por meio dos textos de Schön (1992), tornando suas obras referência no assunto. Lessard e Tardif (2008) apontam três cenários no estudo da crise e busca de soluções em termos de

⁵¹ UOL Educação de 11/4/2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/11/maioria-dos-docentes-do-medio-nao-tem-licenciatura-na-area-em-que-atua.htm> Acesso em 04/6/2015.

⁵² O percentual de crianças com 5 e 6 anos matriculadas e frequentando a escola, de 37,3% em 1991, passou para 91 %, em 2010.



profissão do professor: a decomposição do modelo canônico, a tomada de controle pelos empresários e a marcha prudente e aberta. De vocação e missão, a profissão docente passa, a partir dos anos 80, a ser vista como profissionalização, com a necessidade de aquisição de competências, de “saberes próprios” (LESSARD & TARDIFF, 2008:254).

A sociedade espera uma decisiva reformulação nos processos educacionais consubstanciada na mudança da nossa mentalidade em face do processo pedagógico. (...) compreender que muito mais do que ensinar conteúdos através de métodos adequados, a atividade educacional visa formar o cidadão para o exercício da cidadania (RODRIGUES, 2001:94).

Levando-se em conta algumas ideias sobre a especificidade do trabalho do professor junto aos alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos, Vygotsky (apud Maia et al, 2008:09) relata que as “funções mentais superiores são formadas durante os processos de aculturação dos sujeitos”, por meio de sua atividade social, mediada pela linguagem. O Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação impõe a necessidade de conhecimento das especificidades dos jovens e adultos, pois os adultos têm experiências, condições sociais, expectativas, processos psicológicos muito próprios, o que requer conhecimento desse universo, do contexto social e institucional em que vive o aluno, para desenvolver estratégias didáticas apropriadas. O que provoca o desenvolvimento social das pessoas é a intervenção da Educação na interação das tendências com a cultura e as relações sociais (DEWEY, 1980). Para o autor, desenvolvimento se conceitua pela experiência e para isso seria necessário um meio educativo onde interesses e forças sejam motivados pela seleção de estímulos adequados ao que se deseja desenvolver. MOGIKA (2005) confirma a condição biopsicossocial do indivíduo, numa visão integral, sistêmica que desenvolve vínculo com os resultados: qualidade de vida, empreendedorismo, realização pessoal, profissional e social. E o professor é o promotor de oportunidades para que se consolide no aluno o aprendizado e a emancipação. Considerar as especificidades dos alunos, suas identidades, interesses, expectativas e necessidades tornam-se essenciais para a construção da proposta pedagógica viável. “É fundamental perceber o sujeito com o qual se lida para que os conteúdos façam sentido, tenham significado e intervenham em sua realidade” (IRELAND, 2009, p.35).

A Educação de adultos é uma necessidade tanto na comunidade quanto nos locais de trabalho. Na medida em que a sociedade se desenvolve novas



possibilidades de crescimento profissional surgem, mas, por outro lado, exigem maior qualificação e constante atualização de conhecimentos e habilidades. (...) surge a necessidade da escolarização e é bom que isso aconteça, pois favorece a educação das crianças e adolescentes porque quanto mais os pais estudam mais conscientes ficam da importância da educação e mais contribuirão para que seus filhos permaneçam na escola. (LOPES e SOUZA, 2007, p.16)

Por isso pensar, sentir, querer, agir e avaliar pressupõe a apropriação individual do saber socialmente elaborado. Portanto, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Deve, então, o professor saber transformar o saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos, apreendendo o processo de produção do conhecimento e de como esse conhecimento pode lhe ser útil.

Em pesquisa do INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/MEC/INEP, 2009), demonstra que o Brasil contava com 1.882.961 de professores na rede básica, entre eles 1.288,688 com nível superior completo. Mas muitos professores, mesmo com licenciatura, não têm formação adequada à disciplina que lecionam.

Em relação à valorização dos professores, muito se tem falado em muitas conferências nacionais – CONEB (2008), CNE e a PNE se propõe a estabelecer prioridades de 2011-2020, no sentido de ampliar a valorização, como também a formação, na introdução de novas ações e legislações. O novo Plano Nacional de Educação, em vigência desde 2011 com a pretensão de valorização do professor impõe pesquisa, educação continuada e valorização em termos de condições propícias para o trabalho, além de repensar a questão salarial.

A profissionalização do educador de EJA tem se apresentado essencial nas práticas educativas e nas discussões e debates. No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, no Rio de Janeiro, já se ressaltava a importância da preparação específica para trabalhar com adultos, além da crítica da ausência de formação específica e de métodos e conteúdos pertinentes a tal população. Nas últimas décadas esta questão tem tomado dimensão mais ampliada, na tentativa de uma configuração



própria no campo da EJA, especificando a formação pedagógica específica que requer a profissionalização de seus agentes:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42)

A LDB 9394/96, no inciso VII do art. 4º demonstra a necessidade de levar em conta as características específicas dos trabalhadores. A exigência de formação específica para atuar na EJA também é apresentada no Parecer CEB/CNE 11/2000: "Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (p. 58). Assim se percebe que a formação continuada de professores e a necessidade de produção de material didático específico são de fundamental importância. Percebe-se que as universidades ainda não se interessam por colocar no currículo de graduação em formação de professores, formação específica em EJA. Machado (2000) pesquisou sobre trabalhos acadêmicos nessa temática e percebeu que a formação recebida pelos professores consta de cursos rápidos e treinamentos insuficientes para atender a demanda. Demonstra a importância de formação inicial específica consistente, e também um trabalho de educação continuada e atualização constante na temática. Para a autora "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação e extensão" (MACHADO, 2000, p. 16).

5. EJA e interdisciplinaridade

A organização do trabalho pedagógico dentro das salas de aula do PROEJA é explícita e imanentemente interdisciplinar, por causa especificidade do trabalho a ser feito. Isto, considerando a formação do educando jovem e adulto, mediante o tempo e espaço de ensino, na perspectiva de produção de conhecimento. Portanto, as disciplinas



escolares deverão ser implementadas de modo a afirmar a atividade humana, a formação da individualidade e a perspectiva social do educando, num processo dialético de apropriação de conhecimentos que o levem ao funcionamento dinâmico e sistêmico da vida. O aluno já vivencia a interdisciplinaridade em sua vida particular e em relação com o mundo, na escola não poderá ser diferente. Ele precisa entender o significado e as relações de cada conteúdo apresentado pelo professor. E o professor deve ser o mediador nesta empreitada para que o aluno consiga transformar sua relação com a natureza, com os seres e consigo mesmo (VYGOTSKI, 1955b), criando novos nexos e reestruturações de suas funções mentais, com vistas a níveis mais qualitativos de desenvolvimento.

O homem, ao apropriar-se socialmente dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, interioriza relações sociais, convertendo-as em funções de sua personalidade e compondo a natureza psíquica especificamente humana. É nesse sentido que Vigotskii (1988) afirma que as funções psíquicas humanas aparecem duas vezes no processo de apropriação: num primeiro momento, no plano social como função compartilhada entre pessoas, como função interpsicológica (ou interpsíquica); num segundo momento, já interiorizada, aparece no plano psicológico individual como função intrapsicológica (ou intrapsíquica) (GIROTTTO; LIMA, 2009, p. 4).

Vigotski (1988) vê a apropriação dos produtos da cultura humana, no contato com os semelhantes e, ao

[...] apropriar-se dos modos de ação humana (objetos) e das atitudes em seu convívio social, realiza processos ativos em relação ao mundo material, intelectual e social: interioriza significados sociais construídos ao longo da história da humanidade, podendo, a partir do sentido que lhes atribui, modificar a maneira de se orientar e agir junto à realidade social (GIROTTTO; LIMA, 2009, p. 5).

A geração de jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de adquirir experiências significativas na escola, não conseguem elevar seu nível de humanização. É a natureza social humana que consiste em se comunicar emocionalmente, relação com os objetos, o próprio jogo da vida (estudo, trabalho, etc), que fará com que o aluno forme seu jeito de pensar, de ser e de interpretar a realidade em que está inserido.

Levando-se em conta as ideias estabelecidas até então, neste trabalho, a atitude ativa do aluno jovem e adulto é imprescindível para ajudar a repensar e recriar o espaço de aprendizagem e, por meio da relação entre educadores e educandos, redefinir o



discurso científico do que é ensinar e o que é aprender e como aprender. O ensino deve ser compartilhado em que todos aprendam juntos, dando voz àqueles que aprendem. Segundo Fazenda (1995), a prática docente interdisciplinar consta de seis fundamentos essenciais: a) movimento dialético, no sentido de buscar dialogar com novos pressupostos, novas ideias e atitudes na construção do conhecimento; b) a memória com duplo sentido, o que se quer dizer com isso é que o que se aprende a escrever, aprende-se a viver e refletir, num processo dinâmico; c) parceria, compartilhar, estar juntos para incitar a reflexão, o diálogo e busca de formas criativas de conhecimento, em que não há limites; d) revisão do espaço da sala de aula interdisciplinar, levando em conta o tempo, disciplina, avaliação; e) metodologia, intencionalidade, rigor, principalmente fazendo com que todos possam sugerir e realizar; f) e) evidência na possibilidade de pesquisas interdisciplinares nas mais variadas formas e conteúdos, transcendendo, assim, a ideia de apenas encontro de uma ou mais disciplinas. Para Fazenda (1991, p. 13), a interdisciplinaridade é:

[...] atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhorar, atitude de espera perante atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicados; atitude, pois de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria.

O educador de EJA precisa saber que a aula é um momento de complexas interações e intercâmbio em que comungam personalidades diferentes, interesses variados, contextos sociais e culturais, além de experiências de vida, e que fica completamente sem condição de aprender algo se não for via interdisciplinaridade. Por isso o currículo deve ser flexível a ponto de permitir o aproveitamento de todas as situações que apareçam em sala de aula para produção de conhecimento, tornando-se situações-problemas, que vão estimular o pensamento e a aprendizagem.

5- CONCLUSÃO

As formas de aprendizagem no ensino da modalidade EJA devem ser diferenciadas. Os adultos possuem habilidades e dificuldades específicas, formas



singulares de aprender. Há a necessidade da valorização da experiência pessoal, das suas dificuldades com referência à abstração e à sistematização dos conteúdos. E para isso o professor deve estar preparado.

Conclui-se que a Escola vive uma crise e que o ofício de professor passa por uma revisão profunda, uma vez que apenas aquisição de teorias que, repassadas aos alunos, já há tempo é insuficiente para preparar o ser humano e o profissional do futuro. Isto porque se vive num mundo cada vez mais exigente, competitivo, com mudanças profundas e aceleradas, com o advento da tecnologia e com a globalização. E o professor deve se preparar para este desafio, deve se profissionalizar e se inserir no aprendizado constante, além de se tornar pessoa humanizada para conseguir lidar com todos os desafios. Assim, a tarefa do docente é construir o saber por meio da estreita relação com as práticas sociais e com o processo de construção social da realidade por meio da reflexão. (Schon, 2000).

Freire, (1982) enfatiza que o esforço do professor deve orientar para a criação de possibilidades, de formatos diferentes para não só transmitir conhecimentos como também na sua superação, como professor na concepção de Educação como uma situação que desafie a pensar, inserido na sociedade, que propicie o diálogo comunicativo e que instrumentalize dialeticamente o professor e o aluno. Cury (200, p.7) percebe a Educação de Adultos como direito, exercício de cidadania, sem o qual não se consegue desenvolvimento socioeconômico e científico, igualdade e justiça. Para isso faz-se necessário o acesso às informações e aprender a avaliar criticamente os acontecimentos (IRELAND, 2009:36).

Assuntos de suma importância, criando um todo no sentido de formação sociocultural do professor para que este, em seu trabalho, possa exercer cidadania, ensinando cidadania, são necessários nas políticas de Educação no Brasil. Os desafios explicitados no corpo do presente artigo, levam a perceber que a evasão escolar, a avaliação, o ensinar para o mercado de trabalho determinam a função social da Educação na modalidade EJA/PROEJA.



Tem tido avanços em função das políticas educacionais, entretanto há muito a conquistar ainda. É preciso pensar com foco insistente na qualidade da educação que compreende a estrutura de formação do professor, atrativos para a profissão, buscar identidade à educação, principalmente ao Ensino Médio, identidade de alunos – democratização, domínio da linguagem, processo contínuo de alfabetização, pois enorme quantidade de alunos na 8ª série sem dominar a linguagem e sem percepção de mundo. A necessidade da identificação do campo educacional é clara na fala de Anísio Teixeira: “Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo muito mais complexo e muito mais completo do que uma ciência.” Dissipar as tensões e ambiguidades encontradas no campo educacional, no sentido de busca de identidade qualifica enorme desafio (BRANDÃO, 1994)⁵³.

A formação dos professores ainda se encontra em situação não satisfatória, por falta de melhor planejamento e percepção mais clara do perfil profissional a ser formado, vinculado ao formato mais condizente com a prática docente (GATTI & BARRETO, 2009). Além da formação, há que se pensar na remuneração do professor, pois há ainda grande defasagem. Os baixos salários fazem parte das causas da insatisfação, pois caracteriza o desrespeito e desprestígio profissional. Isso leva a evasão na educação por parte dos professores. Em pesquisa internacional o Brasil fica em penúltimo lugar em relação à valorização de seus professores. A formação e valorização do professor é meta do PNE – Plano Nacional de Educação- mas ainda não viabilizada, como também a ampliação do investimento público em educação pública, no sentido de atingir 7% do PIB – Produto Interno Bruto – mas ainda conta com 5,7%⁵⁴.

Há ainda que se criar um Sistema Nacional de Educação no país, a falta deste leva à fragmentação e diferenciação da profissão docente, uma vez que Estados e municípios, em consonância com a Constituição Federal, autônomos, têm sistemas de ensino totalmente diferenciados. Assim pode-se perceber que há professores das

⁵³Disponível na Revista NUANCES: estudos sobre educação – ano IX, v.09, nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003 241

⁵⁴ Revista Educ.Soc., Campinas, v. 31,n. 112,p.981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> disponível em: 13 jun. 2016.



instâncias federais, estaduais e municipais e entre estes, concursados e não concursados, titulados e sem titulação, da rede pública e particular, da zona rural e da zona urbana, além dos professores das redes patronais e profissionais (Sistemas S). Dessa forma, há planos de carreira muito diferenciados, como também os salários. Vê-se, então que a profissão do professor, além dos baixos salários, a deterioração das condições de trabalho, em função das longas jornadas, da superlotação das salas de aula, além do crescimento da indisciplina e da violência na escola, situações que dificultam a ação educativa. Essas situações provocam a dificuldade na realização de melhorias na forma de ação profissional, como atualização de conteúdos, criação de metodologias mais atualizadas e condizentes com os alunos, no melhor desempenho profissional (OLIVEIRA & FELDFEBER, 2006).

Os programas são ainda desarticulados, a escola se mostra como um mosaico de disciplinas. Deve ser um ambiente cultural e o formador de cultura tem que ter vida cultural. Os nossos alunos de 8ª série têm conhecimento de 4ª série. Nosso país não tem nenhuma universidade que está entre as 200 melhores do mundo, a China tem 4 universidades entre as 50 melhores. O país emprega mal os recursos, precisamos de professores melhor qualificados. É preciso uma política conjunta para um salto enorme de qualidade. Enquanto nos Estados Unidos são gastos 8.800 dólares por aluno/ano, o Brasil gasta 1.159 dólares por aluno/ano. Na Coreia do Sul, com investimento em qualidade e quantidade, em poucas décadas nos ultrapassaram. No Brasil há ainda 14 milhões de analfabetos. Há 30 anos falando da qualidade, de investimentos no professor em habilitá-los para lidar com a diversidade. Montanhas de planos e projetos, professores desmotivados, sem estrutura, sem supervisão.

Não se resolve o problema da educação só com a educação, ela está associada às questões sociais, econômicas, falta de condições decentes de vida, má alimentação, falta de infraestrutura, transportes, salários. A violência é gerada na sociedade e repercute nas escolas. Não há espaço para o analfabeto na sociedade brasileira, em função da modernização da economia, mecanização do campo, automação da indústria e informatização dos serviços. Por isso é preciso investir na educação. Há recursos, é preciso que a educação seja programa do estado e não programa de governo. Assiste-se



a passos muito lentos a busca da valorização da Educação de qualidade, ampliação de informações de importância para a melhoria da vida e da relação humana.

O que se percebe são as representações cristalizadas, as disputas personalizadas e visões particularistas, além da alienação cotidiana. Assim, a maior dificuldade é a construção de perspectivas de “genericidade” e compreensão crítica (GATTI, 2015)⁵⁵. É importante eliminar da cultura brasileira a ideia de que alguém surja e vá resolver os problemas da sociedade. O que se percebe na escola e na sociedade, a espera de um “salvador da Pátria”.

O desafio do país, no momento consta de efetivação da educação em tempo integral, a instituição, na escola do método de aprendizagem a partir da problematização como caminho da descoberta. Isso faz com que profissionais e alunos possam considerar as intercorrências, além de criar possibilidades que impactem a realidade.

Na escola é preciso ter consciência do conjunto de mudanças sociais. A prática cultural socioeducativa tem que ter sentido, significado para profissionais e para alunos. É preciso fazer pensando, pensar fazendo, saber fazer e porque fazer. É preciso que o trabalho do professor parta da prática para a teorização e daí para a prática melhorada. Assumir que a prática é um espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É necessário dar a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular (ALVES, 1998). As práticas educativas devem ser práticas significativas para que se adquira o domínio do conhecimento, sensibilidade cognitiva, capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos. Ter e criar atitudes éticas. O conhecimento é interdisciplinar.

⁵⁵ Palestra da professora Dra Bernadeth Gatti, da Fundação Getúlio Vargas, durante o X Simpósio do LAGE – Grupo de Estudos Laboratório de Gestão Educacional.



REFERÊNCIAS

- AFFONSO, J. **A primeira Lei**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. AQUINO, J. G. (Org.). In: **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4^a ed. São Paulo: Summus Editorial, 1997, p. 91-110.
- ARROYO, M. Prefácio. PARO, V. H. In: **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.
- BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. GARCIA, W. E. (Coord.). In: **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Coleção educação contemporânea: 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 264-285.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez Ed, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.
- BRASIL. (2001a). Parecer CNE/CP 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.
- CONEB (2008). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/regimento_interno.pdf>. Acesso em 17/12/2015.
- BRASIL, (1996). Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAenZQAG/ldb-9394-96>> Acesso em 17/11/2015.
- DEWEY, J. **A criança e o programa escolar**. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980 a.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FLECHTER, P. R. Primary school repetition: A neglected problem in brazilian education: **A preliminary analysis and suggestion for further evaluation**. Stanford, CA: Stanford University, 1984.



_____. Primary school repetition: **A neglected problem in Brazilian education: A preliminary analysis and suggestion for further evaluation.** Numero de. Stanford, CA: Stanford University, 1984.

FONSECA, M.C. F., PEREIRA, J. E. D. **O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de Educadores de Jovens e Adultos.** Relatório Parcial de Pesquisa, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, 2000.

FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação com prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** Coleção educação contemporânea; 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCIA, W. E. (Coord.). In: **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** Coleção educação contemporânea: 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 264-285.

GIROTO; Cyntia Graziela, Guizelin Simões; LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Ações Interdisciplinares em Salas de EJA: os projetos de trabalho à luz do enfoque histórico-cultural.** **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 19, n.33, jul.-dez.-2009.

HADDAD, Sérgio. **Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos.** 23ª Reunião Anual da ANPED: Anais, Caxambu-MG, 2000.

IBGE (2003). Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente_brasil.shtm>. Acesso em 17/12/2015.

IBGE (2014). Disponível em:

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/analfabetismo-volta-diminuir-apos-estacionar-no-ano-anterior-diz-pnad.html>>. Acesso em 13/5/2015.

IRELAND, T. **A EJA tem objetivos maiores que a alfabetização.** Revista Nova Escola. São Paulo: n° 223, p. 36. 2009

KLEIMAN, Ângela (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLEIN, R., and S.C. RIBEIRO. **O censo educacional e o modelo de fluxo: O problema da repetência.** Revista Brasileira de Estatística 52, no. 197 (1991): 5-45.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.



MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped: Edição eletrônica. Caxambu, 2000.

MOGIKA, M. (Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 363-377, set./dez. 2005).

_____. **Pensamento e desejo**: práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo. Tese (Doutorado)— Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MOLINA, Rinaldo. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/11/1>. Acesso em 10/12/2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**: Pesquisa com jovens e adultos. São Paulo; Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.

RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 15-44.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In AQUINO, J. G. (org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 15-44.

_____. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999.

RODRIGUES, N. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época, vol. 15).

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In. NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, S. **The future of education in latin america and the caribbean**. Santiago, Chile: UNESCO, Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, 2001a. Disponível em:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/futuro_unesco.htm>. Acesso em 21 jan. 2016.

_____. **Educação: A nova geração de reformas**. In Reformas no Brasil: Balanço e agenda, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004b. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/reformas.pdf>>. Acesso: 27 mar 2016.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, 2; 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O Ofício de Professor**. História, Perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Título original: “La profession d! enseignant aujourd! hui”.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. V CONFITEA, 1997. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>>. Acesso em 17/6/2015.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VÓVIO, C. e BICCAS, M. de S. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 57-66.



O PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Luciana Guimarães

Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

luguimaraesped@hotmail.com

Ana Cláudia Jacinto Peixoto

Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

anaclaudiaufu@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo objetivou em um breve histórico da avaliação educacional, relacionando os primeiros autores a discutir sobre a temática, suas idéias e como essas repercutem os dias atuais, apontando os primeiros autores que trataram da temática e suas idéias. Busca entender como surgiu a avaliação e resgata por meio do processo histórico, para que assim torne mais claro o atual contexto educacional brasileiro em que a avaliação está inserida. Desta forma faz-se necessário conhecer a origem da avaliação para melhor compreender sua aplicação, seus objetivos, suas concepções e suas diferentes formas de se concretizar no cotidiano da sala de aula. As dificuldades enfrentadas pelos professores diante da avaliação, como esta é vista pelos professores, suas formas de aplicação, a relação professor/aluno, são pontos a serem discutidos. De modo geral, o trabalho visa caracterizar várias bases teóricas para que possam ser apresentadas as diferentes concepções de avaliação e sua evolução até os dias atuais. Este tem como objetivo conhecer as origens da avaliação ainda fortemente arraigadas nas práticas atuais e seus principais precursores. Ainda são apresentados autores que tem sido referência na área da avaliação. Assim são analisadas as principais idéias sobre avaliação, os diferentes pontos de vista, as formas de aplicação e através desta busca identificar a Avaliação Formativa e suas repercussões que foram usados como referência teórica para as análises. Assim, algumas questões como: Quais as concepções de avaliação presentes nos estudos sobre avaliação? O que é a avaliação formativa? Quais os espaços/condições concretas propiciadas aos alunos para vivenciarem práticas de Avaliação Formativa? São questões que nortearam esta pesquisa, no processo de construção de fundamentos teórico-práticos.



Palavras-Chave: Avaliação Educacional; Avaliação Formativa; Histórico Avaliação.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação foi criada nos colégios por volta do século XVII e tornado indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (PERRENOUD, 1999). Segundo EBDEL e DARIM (1960), em 2205 a.C, surgiram as primeiras práticas avaliativas, nas quais os imperadores chineses testavam seus oficiais a cada três anos, visando promovê-los ou demiti-los. Outro fato importante para a implantação da avaliação foi a partir da Revolução Francesa, onde “criou bases para estabelecer um sistema de certificação educativa, esta era realizada sobre habilidades e conhecimentos que supõe que o indivíduo tenha como requisito para ingressar no trabalho” (BARRIGA, 2000 p.60). Ainda no século XIX, nos Estados Unidos, criou-se um sistema de testagem, tendo como pioneiro na área Horace Mann, o qual trabalhava com a linguagem de sinais.

Desde o início do século XX, tem-se a realização de estudos sobre a avaliação da aprendizagem. Na década de 30, amplia-se a idéia dos testes padrinizados inseridos por Robert Thorndike, passando os estudos e pesquisas na área a incluir procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos alunos (Sousa, 2007). A partir dessas idéias, em 1940 se destacou Tyler e Smith com o “Estudo de oito anos”, os quais introduziram vários procedimentos para avaliação, como questionários, listas de registro, coleta de informações referentes ao desenvolvimento do aluno, dados utilizados até hoje nos trabalhos realizados pelos professores. Visto isso, nos meados de 1940 surgem com grande força as idéias de Ralph W. Tyler, que parte do princípio de que educar consiste em mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamentos, sendo que o currículo passa a ser constituído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem atingidos (Gurgel, 1998). Para Tyler (1975), a avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino como os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante. Assim, a avaliação nessa perspectiva é o processo mediante o



qual determina-se o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Em 1935 à 1938 foram realizadas nos EUA, as primeiras conferências sobre a avaliação e a partir disso a criação de uma comissão permanente de estudos sobre o assunto. Os pesquisadores norte-americanos determinaram o período de 1930 à 1945 como “Tyleriano”, onde as idéias de Tyler foram referências para diversos autores e partindo destas que surgiram as tão cogitadas provas objetivas. Os anos 50 é marcado pela publicação das obras de Tyler, que vêm caracterizados a avaliação escolar, este defende os testes, as escalas de atitude, os inventários, os questionários e as fichas de registro de comportamento dos alunos, assim aplica um novo conceito para o processo educativo, defendendo a idéia de avaliação por objetivos (Méndez, 2002).

Nos anos 60 e 70, surgiram vários conceitos que expressam a avaliação, num contexto ideológico bastante conservador, no qual primava a preocupação por soluções técnicas que garantiam respostas eficazes para a seleção diante do aumento da escolarização. Em contrapartida foi neste momento histórico que surgiram os termos como avaliação formativa, somativa e normativa (Méndez, 2002). Além disso, nos dizeres de Cronbach (1963), a avaliação possuía quatro pontos sendo que o primeiro era a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; o segundo eram os diferentes papéis da avaliação educacional; já o terceiro baseava-se no desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; e por fim, a análise de algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.

Popham (1969) publica manuais que tratam do planejamento de ensino e avaliação, já na década de 70, Stufbllean e Guba criam um modelo de facilitação em avaliação educacional, dando ênfase ao processo de julgamento e tomada de decisões. Em Scriven e Bloom (1978) defendem a idéia de que a avaliação desempenha vários papéis, embora com um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado, Scriven foi o primeiro que utilizou o termo Avaliação Formativa. Para ele, a avaliação tem papéis diferenciados, ou seja, papéis formativos e somativos, cujos conceitos influenciaram no modo de aplicação das avaliações nas escolas até então.

Por isso vale ressaltar que, a partir desse período surgem as ideias de Foucault (1976), que define a época vivida pela época das escolas “examinadoras”, onde a pedagogia começou



a funcionar como uma ciência e a partir desse período o campo da avaliação ficou mais complexo, pois apareceu um campo até então desconhecido, no qual foram multiplicando os termos que tem a ver com avaliação e um leque de possibilidades foi aberto tanto para a educação quanto para a área específica da avaliação.

Porém no Brasil, a tecnologia educacional como alternativa de educação para as massas populares tem, portanto, sua gênese no desenvolvimento capitalista norte-americano e dominou toda a década de 1970, chegando mesmo a ser subsidiada por leis e pareceres.

A história da avaliação no Brasil se mistura com a nossa própria colonização. A avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança que data de 1599, trazida ao Brasil pelos jesuítas. No Brasil colonial as principais escolas foram jesuíticas onde a principal tarefa educativa era basicamente promover ou impor a cultura para os nativos os quais eram vistos como “ignorantes” e “ingênuos” (XAVIER, 1994. p 41). A aprovação da primeira lei de Diretrizes e Bases, em 1961, garantiu o direito à educação em todos os níveis, criando o Conselho Federal de Educação (1962), fixou os currículos mínimos e garantiu a autonomia às universidades. Com isso, a avaliação era respaldada no aproveitamento do aluno, sendo de maior importância os resultados alcançados durante o ano e nas atividades escolares, asseguradas ao professor nos exames e provas, baseando na liberdade para a formulação de questões e livre autoridade de julgamento.

Além disso, a influência do pensamento norte-americano em relação a avaliação da aprendizagem também teve prosseguimento no Brasil, por intermédio de diversos autores como Popham Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel, os quais influenciaram os escritos produzidos sobre avaliação produzidos no Brasil (Sousa, 2007). Desse modo:

De autores brasileiros destacam-se, na década de 1970, publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais (SOUSA, 2007, p. 28).



Portanto, através do breve histórico avaliativo nota-se que a avaliação educacional como qualquer conceito passa pelas mudanças do tempo, onde a idéia posta cada vez mais é estudada, trabalhada e concretizada. Afinal,

O processo avaliativo reveste-se, assim, das características de um processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações (...) A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas às causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação (GARCIA, 1984, p.15).

O processo histórico da avaliação nos esclarece o porquê desta cultura avaliativa, onde a avaliação é feita pelo grau de aquisição de conhecimento e pelas exigências manifestadas pelo professor, como se a avaliação fosse apenas uma detectadora de erros, de domínio de conteúdos (Perrenoud, 1999). Pretende-se entender como a avaliação é compreendida nos dias de hoje, entende-la conceitualmente e identificar a visão de diversos autores como forma de entender a prática avaliativa e sua amplitude.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: EM BUSCA DE DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

De acordo com Luckesi (2006), o termo avaliar tem origem no latim e quer dizer “dar valor a...”, entretanto o conceito de avaliação parte de determinações de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, sendo assim faz com que o ato de avaliar exija uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente tomada de decisão, tendo em vista a ação. Assim, o ato de avaliar basea-se na coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma



atribuição de valor ou quantidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado (Luckesi, 2006).

Assim, avaliar vai muito além do que elaborar provas e “dar” notas, este é um processo que envolve tanto aluno quanto professor no processo de ensino aprendizagem. É fundamental mostrar os caminhos a serem traçados em meio as dificuldades enfrentadas pelo mesmo. Portanto, é notável que não é isso que aconteça no cotidiano escolar. Na verdade todos os olhares estão atentos para o aluno, para que este tenha um bom resultado é necessário agir bem e tirar boas notas.

Fica claro, que a avaliação educacional está preocupada em verificar se o aluno alcançou a media esperada, exercendo o controle do conhecimento, e juntamente a isso o controle das hierarquias sociais. Quando avalia, o professor valoriza suas próprias concepções e metodologias, expõem seus valores e expectativas. Visto que:

[...] a avaliação desempenha, nas mãos do professor, um outro papel básico, que é significativo para o modelo social liberal - conservador: o papel disciplinador (LUCKESI, 2006, p. 37).

É a partir desse papel disciplinador que o professor enquadra os alunos no sistema da normatividade social, tornando o papel avaliativo autoritário e excludente, passando a classificar os alunos pelas notas tiradas.

Portanto, nota-se que os professores possuem ainda uma idéia arraigada de avaliação, devido a cultura e ao sistema que está inserido, ficando sempre na mesmice, na monotonia, para sua melhor comodidade ou até mesmo para se enquadrar dentro das leis e regimentos da instituição vigente. Luckesi (2006) ressalta que:

[...] A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado



em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado
(LUCKESI, 2006, p. 99).

A avaliação da aprendizagem até nos dias de hoje vem sendo algo difícil de ser aplicado. Pais e professores estão interessados nas notas finais e não no verdadeiro aprendizado. Com isso, vão formando alunos cada vez menos reflexivos e questionadores, visando apenas à assimilação de conteúdos para saírem bem nas provas e depois de um, dois meses tais conteúdos são esquecidos, visto que faz-se necessário investir na construção de resultados desejados.

Hoffmann (1993) enfatiza que, geralmente os professores se utilizam da avaliação para verificar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados. Na avaliação com função simplesmente classificatória, todos os instrumentos são utilizados para aprovar ou reprovar o aluno, revelando um lado ruim da escola, a exclusão. Segundo a autora, isso acontece pela falta de compreensão de alguns professores sobre o sentido da avaliação, reflexo de sua história de vida como aluno.

Luckesi (2006) alerta que a avaliação com função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois constitui-se num instrumento estático e frenador de todo o processo educativo, no qual não podemos dizer que esta prática acadêmica seja chamada de avaliação, apenas é uma mera verificação dos resultados alcançados pelos alunos. Segundo ele:

[...] o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado (LUCKESI, 2006, p.73).

Na verificação a nota é o produto final, uma prática excludente, pois esta respalda-se apenas nos acertos, visando a aprovação ou a reprovação. Um método que gera a competitividade e não o real aprendizado, pois se um aluno tira uma nota baixa, o professor



apenas lança no diário e pronto! Não retira desta nota baixa algo significativo. De acordo com Perrenoud (1999), só pode ser chamado de avaliação, algo que já foi ensinado e compreendido pelos alunos. De fato, os procedimentos avaliativos que visam apenas uma nota ou até mesmo o resumo do conteúdo não adianta de nada, pois estes vão apenas ser assimilados temporariamente e com o passar de um ou dois anos os conteúdos trabalhados já foram esquecidos.

Assim é necessário que os professores repensem sua proposta pedagógica, para que expandem uma nova forma do pensar e agir, traçando uma nova proposta do “fazer” dentro da sala de aula, vislumbrando perspectivas de formação sócio-políticopedagógica criando tentativas de naturalizar as desigualdades.

Hoje a educação tem passado por várias transformações, sendo novas leis, decretos e emendas (Scheibe & Aguiar, 1999), cabe ao professor adaptar a essas tendências, replanejando seus objetivos e conteúdos, as atividades didáticas, os materiais utilizados e as variáveis envolvidas em sala de aula, o relacionamento professor-aluno, relacionamento entre alunos e a comunicação entre os professores, para que a avaliação formativa seja inserida no dia a dia do professor, exercendo o papel do acompanhamento e regulação contínua do processo de aprendizagem.

Para que o professor realize seu trabalho é necessário que ele não abuse de sua posição superior, torne suas estratégias transparentes, recuse-se avaliar em um contexto de relação de forças e a partir disso aceitar exercer seu poder de avaliador se ele contribuir para que o avaliado assuma o poder sobre si mesmo o desenvolvimento de um sujeito autônomo e senhor de si mesmo é o fim “absoluto” de um trabalho de tipo educativo (HADJI, 2001).

De acordo com Luckesi (2006), a avaliação só pode funcionar efetivamente num trabalho educativo, com uma perspectiva dinâmica de aprendizagem para o desenvolvimento. A avaliação deveria ter o papel de apurar as dificuldades para ajudá-lo a superar a condição de não aprendizado de fato. Se o processo avaliativo não resultasse em punição para o professor, certamente ele não se importaria de “errar”, fazer novamente, buscar alternativas para mudar a situação, e, conseqüentemente, a idéia de que uma boa avaliação passa por ser “bonzinho com o aluno” não caberia em suas concepções (MENDES, 2006).



A avaliação deve ser entendida como um processo de busca de significação, que envolve tanto professor como aluno, ambos “sujeitos históricos comprometidos, porque interessados” (Demo, 1995, p.28). O avaliador deve realizar a tarefa com a legitimidade que sua formação lhe confere (técnica), além disso, o mesmo deve estabelecer princípios e critérios, refletindo coletivamente (política), ou seja, refletir coletivamente sobre a prática, baseando no projeto político pedagógico, na proposta curricular e nas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar.

Segundo Allal (1986), para que a avaliação formativa cumpra realmente sua função de orientação, é preciso elaborar uma estratégia que leve em conta os múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo e social) da aprendizagem e das relações no interior do sistema educativo. As contribuições da avaliação formativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2004) diz que:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (ESTEBAN, 2004, p.19)

Assim, a avaliação deve ser vista com o caráter formativo, onde os alunos organizam seus pensamentos e a partir daí julgam sua própria aprendizagem, desta forma o próprio aluno irá perceber se alcançou ou não os objetivos postos pelo professor e através destes analisar sua necessidades superação e avanço.

Desse modo, Depresbiteris (2007) ainda ressalta que, a avaliação formativa deve buscar compreender o funcionamento cognitivo do aluno juntamente com a proposta,



por isso a finalidade pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes a tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, de acordo com HADJI (2000) a avaliação tem que sair do campo de uma utopia promissora, ou seja, um modelo ideal a ser seguido, e passar a ser uma avaliação informativa que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Esta parte da observação, permitindo guiar e aperfeiçoar as aprendizagens em andamento. Assim com a avaliação formativa destacam-se dois atores do processo avaliativo, o professor informando dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e o aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir seus próprios erros. Desse modo, o modelo ideal não é diretamente operatório, a avaliação sempre terá uma dimensão utópica, sua existência utópica jamais é assegurada, esta é uma possibilidade oferecida pelos professores onde a atividade de avaliação pode ser compreendida como a serviço de uma relação de ajuda. Desse modo, “a avaliação formativa possui função informativa e reguladora tanto para o professor quanto para o aprendiz” (HADJI, 2001,).

Portanto, é visível que a avaliação deve favorecer a socialização integrando o grupo, mas também salientar as diferenças individuais que preparam os alunos, segundo suas competências particulares, para atividades específicas e gerais. A avaliação está muito mais além do que verificar o que o aluno atribuiu e conquistou durante o ano, está ligada a valores, envolve aspectos cognitivo, afetivo e psicossocial, onde uma avaliação mal elaborada pode afetar a aluno de forma geral. Desta forma, é de suma importância avaliação formativa seja inserida nas salas de aula, pois assim os alunos passam, então, a desenvolver estratégias para aprender e participar do processo de ensino e de aprendizagem, passando a construir habilidades e superar suas dificuldades.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. ALLAL, J. J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, pp. 175-209. Coimbra: Almedina.

BARRIGA, Angel Diaz, Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa(org.). **Avaliação: uma proposta em busca de novos sentidos**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.51-82.

CRONBACH, L. J. **Course improvement trough evaluation**. *Teachers College Record*, New York, n. 64, p. 672-683, 1963.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente de Professores – Educar pela pesquisa**. In: MENEZES, L.C. (Org.). *Professores: Formação e Profissão*. São Paulo: Autores Associados/ UNESCO, 1996, p. 265-297

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem- Revendo conceitos e posições**. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). *Avaliação do rendimento Escolar*. 14 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007, 51-79.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Aula de 7 de janeiro de 1976).

GURGEL, Carmesina Ribeiro. **Avaliação do desempenho docente: o caso do centro de ciências da educação**. UFPI. Dissertação de mestrado, Fortaleza, 1998.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed. 2001.



HOFMFMAN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortêz, 2006

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. São Paulo, Feusp, 2006(Tese de doutorado).

MÉNDEZ, Juan. **Avaliar pra conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: AtrMed, 2002.

PERRENOUD. Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

POPHAM, W. J. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976

SCRIVEN, M. S. **The methodology of evaluation**. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. S. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem**. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). Avaliação do rendimento Escolar. 14 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007, 27-49.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1975.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Lusa Santos e

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo:

FTD, 1994(Coleção Aprender e Ensinar).



O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS

Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho

Mestranda em Educação PPGED/UFU
emileneufu@gmail.com

Aléxia Pádua Franco

Doutora em Educação e Professora da FACED/UFU
alexia@faced.ufu.br

Agência financiadora: CNPQ (Bolsa de Mestrado)

Resumo

O presente trabalho consiste em uma análise documental do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2013, em diálogo com o Plano Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (2010) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH (2007). Pretende-se compreender, por meio de uma análise do Edital e do Guia do PNLD História 2013, como a temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) é pautada nos princípios e critérios estabelecidos para aprovar as obras didáticas de História para o Ensino Fundamental dos anos iniciais. Fundamenta-se e nas elaborações de Candau (2007, 2008) que retoma o conceito de EDH; Dallari (1998) que aborda a relação direitos humanos e cidadania; Franco (2009, 2014) que discute os elementos constituintes dos livros didáticos de História. Os primeiros resultados apontam que uma parte significativa das coleções didáticas de História aprovadas no PNLD de 2013 falham em abordar questões como preconceito, diversidade, homofobia, que são temas essenciais para promover a EDH.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos; Livro didático de História; PNLD.

Introdução

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) são distintas políticas públicas que se entrecruzam por meio da temática da Educação em Direitos Humanos (EDH). A partir do ano de 2010, quando foi publicado o edital para inscrição dos livros didáticos a serem distribuídos em 2013, o PNLD para os anos iniciais do Ensino Fundamental incluiu os direitos humanos



e a formação cidadã como princípios e critérios de aprovação das obras didáticas. Dessa forma, a avaliação das coleções didáticas de História engloba critérios que vinculam conceitos e princípios básicos do ensino de História à EDH.

De três em três anos, o Ministério da Educação (MEC) tem disponibilizado, aos professores e às professoras da Educação Básica, o Guia de livros didáticos que traz o resultado da avaliação de um conjunto de coleções inscritas nos editais do PNLD que são publicados pelo MEC. As obras didáticas destinadas a cada etapa da educação básica são avaliadas em períodos diferentes, isto é, um ano se destina para os didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, outro ano para os anos finais e, no ano seguinte para o ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A partir da divulgação do resultado dessas avaliações no Guia do PNLD de cada área de conhecimento, a equipe de professores de cada escola escolhe quais livros adotará por três anos.

O Guia do PNLD História é elaborado por uma equipe coordenada pela universidade responsável pela avaliação dos livros. Cada área de conhecimento tem uma universidade responsável que se modifica em cada ano, conforme seleção feita pelo MEC. O documento é composto por uma apresentação dos resultados gerais da avaliação dos livros didáticos inscritos, um conjunto de resenhas com as principais características de cada coleção didática ou livro regional aprovado, e o modelo de Ficha de Avaliação que foi utilizada para aprovação das obras.

Para as obras serem aprovadas elas seguiram alguns critérios determinados pelo Edital de convocação do PNLD. Dessa forma, os livros didáticos aprovados precisamente apresentaram respeito à diversidade social e cultural, autonomia, respeito à liberdade e tolerância. Ou seja, os distintos critérios e princípios que promovem a EDH.

No PNDH-3 (2010), no quinto eixo orientador, está previsto que a Educação e Cultura em direitos humanos e o fortalecimento da cidadania e democracia, devem fazer parte dos currículos da Educação básica e do Ensino superior. Para isto, plano prevê a implementação do PNEH (2007) e a ampliação de mecanismos de produção de materiais pedagógicos e didáticos.



Segundo o PNEDH (2007), uma Educação pautada nos Direitos Humanos precisa consagrar uma cultura de respeito e desenvolvimento de sentimentos e atitudes de solidariedade, bem como reconhecer a Educação como direito fundamental e inerente ao ser humano, a qual precisa ser concebida de fato emancipatória e democrática. O plano orienta que a EDH deve promover a formação de sujeitos detentores de direitos, articulando o “[...] desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados.” (BRASIL, 2007, p.25).

Nesse sentido, o PNDH-3 dialoga com o PNEDH, sobre as ações programáticas para consolidar a elaboração de materiais didáticos com a participação integrada das secretarias relacionadas aos Direitos Humanos e o Ministério da Educação. Dentre esses materiais, o PNDH-3 (2010) recomenda:

- a) Incentivar a criação de programa nacional de formação em educação em Direitos Humanos;
- b) Estimular a temática dos Direitos Humanos nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino;
- c) Estabelecer critérios e indicadores de avaliação de publicações na temática de Direitos Humanos para o monitoramento da escolha de livros didáticos no sistema de ensino [...] (BRASIL, 2010 p. 189)

Para a referida pesquisa, nos atentamos para as ações programáticas B e C do PNDH-3 (2010), as quais recomendam que a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Ministério da Educação estimulem a temática dos Direitos Humanos nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino.

O PNDH-3 recomenda aos Estados, Distrito Federal, Municípios e órgãos responsáveis que: “[...] fomentem a produção de materiais na área de Educação em Direitos Humanos, preservando a adequação da obra e suas estratégias didático-pedagógicas à faixa etária e interesses de estudantes a que se destinam.” (BRASIL, 2010, p.189). E assim, estabelece os critérios e indicadores de avaliação de publicações na temática de Direitos Humanos para o monitoramento da escolha de livros didáticos no sistema de ensino.



Nesse sentido, realizamos uma pesquisa documental do Edital e do Guia do PNLD - História 2013 para compreender como as coleções aprovadas após a inserção da temática da EDH como critério de avaliação das obras didáticas segundo o PNDH-3 (2010) e o PNEDH (2007) foram avaliadas e apresentadas aos professores em relação a abordagem da questão dos direitos humanos e cidadania.

O processo de avaliação das coleções didáticas de História e sua relação com os Direitos Humanos

De acordo com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no art.4º inciso VIII, é dever do Estado garantir “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar [...]”. Nesse sentido, ao realizar as etapas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o MEC cumpre a legislação e participa do processo de aprovação das coleções.

A partir da criação do PNLD em 1985⁵⁶, foi possível incentivar a participação mais democrática⁵⁷ das escolas e dos professores na escolha das coleções didáticas. Assim, de acordo com o Guia do PNLD - História 2013 (BRASIL, 2012, p. 10), as obras passaram a ser avaliadas com o objetivo de garantir aos alunos da rede pública brasileira acesso ao livro didático gratuito e de qualidade, mas a escolha final de qual livro será adotado em cada escola é feita por sua equipe docente.

A produção do livro didático e do manual do professor que o acompanha, em sua materialidade, em seu conteúdo disciplinar, e em sua proposta didático-pedagógica

⁵⁶ Conforme o site do FNDE, o PNLD foi instituído em 1985 em substituição ao antigo Plidef. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 31 jul 2016.

⁵⁷ Segundo Franco (2009), o processo de coedição dos livros didáticos era promovido pelo Plidef (Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental) era composto por pareceristas escolhidos pelo MEC, que divulgava a lista de livros aprovados e logo cada Estado escolhia os materiais didáticos que seriam adotados nas escolas, com distribuição gratuita de cotas para atender aos alunos carentes das instituições públicas. Para baratear o custo das obras didáticas, os livros selecionados eram produzidos com os recursos financeiros da União e dos Estados que contribuía com o Fundo do Livro Didático. Atualmente com a criação do PNLD, a aprovação e escolha das obras tornou-se um processo mais democrático.



sofrem interferência não apenas dos seus autores, mas também dos editores, dos gestores que definem os parâmetros de avaliação do PNLD, e ainda, dos especialistas de cada área que avaliam os livros, dos professores que os escolhem para adotar na escola, dos alunos e da comunidade escolar. Vale ressaltar que cada sujeito que participa está inserido em determinado contexto social e cultural, o qual influencia de forma significativa na produção de conhecimentos e temáticas inerentes ao LD. Nessa concepção, concordamos com os dizeres de Franco (2009):

O livro didático também realiza a mediação entre a cultura dos gestores e a dos docentes e discentes ao configurar-se como um dos principais meios das regulamentações e prescrições educacionais chegarem a cada sala de aula. Isso acontece especialmente em países como o Brasil, que têm programas que avaliam e definem os livros adequados para circular no meio educacional, conforme um currículo nacional que estabelece os saberes legítimos a ensinar em cada disciplina escolar e os modos de comunicação entre professor-aluno. (FRANCO, 2009, p. 55)

A partir dessa compreensão, torna-se possível sintetizar que o processo de avaliação das coleções didáticas de História, no PNLD, envolve várias etapas executadas por diferentes órgãos e profissionais: 1) Comissão Técnica da SEB: Supervisão geral do processo em todas as fases; 2) Instituto de Pesquisas Técnicas (IPT): Responsável pela qualidade material das obras inscritas; 3) Universidade – Instituição responsável por sediar a avaliação; 4) Coordenação de Área: Planejamento geral da execução do processo; 5) Adjuntas: Coordenação, acompanhamento e correção dos documentos elaborados pelos avaliadores no processo; 6) Pareceristas: equipe de professores com experiência na área de ensino e pesquisa no campo do ensino de História de diferentes regiões do país como forma de representar a diversidade dessa área de conhecimento, responsável pela leitura, análise e avaliação das obras didáticas inscritas; 7) Coordenação de Área: Revisão geral do que foi gerado nas avaliações; 8) Grupo Focal: Leituras para averiguação de inteligibilidade das resenhas produzidas. 9) Leitores Críticos: Leitura das Resenhas e Pareceres; 10) Guia: Publicação do MEC destinada à escolha dos livros didáticos.



Após a realização de todas as etapas de avaliação, o Guia com as obras aprovadas fica disponível no site do FNDE e nas escolas para os professores escolherem os livros didáticos que melhor atendem às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

A avaliação das obras inscritas no PNLD 2013 seguiu os princípios e critérios estabelecidos no Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático. Segundo o Guia, os livros didáticos aprovados apresentam:

I. respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II. respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III. respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância; V. garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras. (Art. 4º). (BRASIL, 2012, p. 12)

Desse modo, observa-se uma aproximação entre os critérios gerais do PNLD e os princípios da legislação dos Direitos Humanos. Diversidade social, cultural e regional também são princípios da EDH. Respeito à liberdade e apreço à tolerância são conceitos que compõem o PNDH-3 (2010) e o PNDH (2007). Ambos os documentos definem que a Educação e a cultura em Direitos Humanos precisam garantir a formação de sujeitos detentores de direitos como forma de promover consciência coletiva para a adoção de novos valores, tais como o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. E, assim, visam o combate ao preconceito, à discriminação e a violência.

Com a consolidação do PNLD, houve muitos avanços nos materiais didáticos para o ensino de História, como por exemplo, a separação dos livros de História dos de Geografia destinados aos anos iniciais, bem como o impedimento, a partir de 2004, da inscrição de obras de Estudos Sociais. E ainda, o estabelecimento de um padrão de qualidade, atualização pedagógica, e a inserção das temáticas emergentes. Nesse sentido, o Edital de convocação do PNLD 2013 prevê que as coleções serão aprovadas segundo os princípios e critérios do estabelecimento da EDH, que fazem parte das ações do PNDH-3 (2010).



No PNLD 2013, na área de História, foram avaliadas coleções didáticas a serem adotadas do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, bem como Livros Didáticos Regionais para o 4º ou 5º ano, Segundo o Edital do PNLD/História 2013 são excluídos do Guia, os livros que não corresponderem aos seguintes princípios: respeito à diversidade cultural; xenofobia; e preconceito regional, os quais correspondem aos princípios da EDH. Nesse viés, o Edital do PNLD História 2013 concebe que os livros didáticos devem “[...] promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes.” (BRASIL, 2010, p.46).

De acordo com o Edital de convocação do PNLD 2013, para as coleções didáticas serem aprovadas, elas precisam: a) promover positivamente a imagem da mulher; b) abordar a temática de gênero, da não violência sexista, e combate à homofobia; c) promover a imagem da mulher por de textos escritos, ilustrações, e atividades; d) promover a educação e cultura em direitos humanos, para afirmar o direito das crianças e adolescentes; incentivar a ação pedagógica para o respeito e valorização da diversidade e cidadania ativa, bem como práticas pedagógicas democráticas com respeito e tolerância; e) promover positivamente a imagem dos afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras; f) promover positivamente a cultura afro-brasileira e indígena brasileira, bem como seus valores, tradições e saberes sociocientíficos, de forma a considerar seus direitos e participação histórica na construção do Brasil e o multiculturalismo da sociedade; g) abordar a temática étnico-racial sem discriminação e violência, para contribuir com uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2010, p. 27)

Para a avaliação dos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi elaborada uma Ficha de Avaliação dividida em cinco partes: Manual do Professor; Componente curricular História; Proposta pedagógica; Formação cidadã; e Projeto gráfico-editorial. Para compreender como a EDH foi avaliada nos atentamos para os itens que compõem a parte da "Formação cidadã", na qual foram estabelecidos nove critérios que estão distribuídos entre os itens 34 a 42, para a área de História, é possível destacar um conjunto de leis nos itens 34, 35 e 36, a partir do conjunto de leis, é possível destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente é um documento promotor da EDH; Princípios éticos são critérios abordados nos itens 37, 38 e 39; e as



ações positivas à cidadania e ao convívio social são princípios de aprovação desenvolvidos nos itens 40, 41 e 42.

Para serem aprovadas, as obras precisam cumprir a legislação n.10.639/2003 e n.11.645/2008 que inserem a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e indígena nos livros didáticos. Nesse contexto, como critério de avaliação, os pareceristas verificaram se,

35. A obra contempla, no conjunto da coleção, conteúdos referentes à História e à cultura da África e dos afrodescendentes, conforme disposto nas Leis n. 10.639/2003 e n.11.645/2008, promovendo positivamente a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade.

O Guia do PNLD verifica se a obra didática de História promove uma concepção positiva de que a população indígena muito contribuiu para o desenvolvimento do Brasil, assim um dos critérios de aprovação estabelecidos investiga se o livro didático:

36. Contempla, no conjunto da coleção, conteúdos referentes à História e à cultura dos povos indígenas, conforme disposto na Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, promovendo positivamente os povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade. (BRASIL, 2012, p. 352)

Princípios éticos também são critérios que fazem parte da temática de promoção da EDH e que precisam ser desenvolvidos nos livros didáticos. Nesse sentido, verifica-se a obra:

37. Está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. 38. Está isenta de doutrinação religiosa e/ou política que desrespeite o caráter laico e autônomo do ensino público. 39. Está isenta de utilizar o material escolar como veículo de



publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.
(BRASIL, 2012, p. 352)

De acordo a ficha de avaliação do Guia PNLD 2013, para promover a cidadania os materiais didáticos precisam contribuir com o desenvolvimento de ações positivas em relação à formação cidadã. Nesse sentido, como critérios de aprovação as obras didáticas devem:

- Aborda a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária. - Aborda a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia. - Promove a imagem da mulher por meio do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade. - Promove a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2012, p. 353)

Nessa perspectiva, Edital do PNLD-História 2013 esclarece que os textos, as atividades, ilustrações, mapas e demais representações gráficas contidas nos livros didáticos devem propiciar a discussão crítica e reflexiva dos alunos, bem como desenvolver e estimular a formação para a cidadania, pois:

Formar um cidadão do século XXI, também pressupõe prepará-lo para aprender como conservar os recursos naturais, a respeitar os direitos humanos, a diversidade cultural e a lutar pela construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem preconceitos e estereótipos. (BRASIL, 2010 p.46)

Os conceitos de cidadania e democracia são princípios para o desenvolvimento da Educação para os direitos humanos e estes precisam ser trabalhados nas obras didáticas para aprovação no PNLD. A EDH se relaciona diretamente com o conceito de cidadania. De acordo com Dallari (1998), a cidadania expressa um conjunto de direitos que possibilita a participação ativa no governo de seu povo. “Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. (DALLARI, 1998, p.14)



A cidadania a que Dallari (1998) se refere, é o termo adotado para cidadania política. No entanto, esse conceito foi se modificando e para EDH, a cidadania plena corresponde à formação cidadã social. Nesse sentido, essa concepção de Educação “[...] busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.” (BRASIL, 2007, p.25). Nesse sentido,

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2007, p. 23)

Para o PNEDH (2007), a cidadania precisa ser democrática e ativa inspirada em valores e princípios de liberdade, igualdade e equidade, temas que devem ser desenvolvidos nos livros didáticos para serem aprovados. Portanto, incluir a formação cidadã como critério de avaliação das obras didáticas significa inserir as temáticas da EDH para promover a aprovação dos livros didáticos. Nesse sentido, realizamos um balanço das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2013 a partir dos critérios e princípios da Formação Cidadã, os quais se aproximam da temática dos Direitos Humanos.

O panorama das Coleções de História aprovadas e a Diversidade na Formação para cidadania

Candau (2007) diz que na atualidade não é possível pensar em Direitos Humanos por meio de uma compreensão de igualdade que não “[...] incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.” (CANDAU, 2007, p. 400). A partir da afirmação da autora, compreendemos que um dos princípios da EDH se refere ao respeito e à valorização da diversidade. Nesse sentido, o PNEDH (2007) afirma que,



[...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, 2007, p. 31)

A partir do exposto, é possível compreender que os instrumentos pedagógicos, bem como o livro didático, precisam consagrar uma cultura de respeito à diversidade. Dessa forma, um dos critérios de avaliação do PNLD se refere às obras promoverem a EDH por meio da formação cidadã.

Nesse sentido, a partir das resenhas das coleções didáticas realizamos um balanço no Guia do PNLD 2013, para compreender como esta abordagem da diversidade foi avaliada nas coleções didáticas. Para esta análise consideramos os itens: Formação Cidadã e Sala de aula, que estão presentes no documento. Desse modo, desenvolvemos as seguintes questões: Quais diversidades, conflitos são apontadas como melhor trabalhadas? Quais diversidades não são mencionadas nas resenhas?

De acordo com o Guia do PNLD História 2013, foram avaliadas trinta e sete coleções de História, das quais duas foram excluídas, portanto, trinta e cinco coleções foram aprovadas. Das trinta e cinco coleções, vinte e sete foram reapresentadas, pois, já haviam feito parte do Guia PNLD do ano de 2010, enquanto apenas oito foram apresentadas pela primeira vez no documento.

Para a avaliação dos Livros Regionais⁵⁸ de História, houve uma participação maior dos livros didáticos que foram apresentados pela primeira vez no PNLD 2013 - 44% ao todo. Mesmo assim, os reapresentados também foram em maior número. No total foram sessenta e cinco livros inscritos, dos quais sete foram excluídos, e assim cinquenta e oito aprovados.

Nesse sentido, o foco maior de análise dos autores do Guia do PNLD foi o critério de aprovação e cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que se referem à História e cultura da África e dos afrodescendentes e dos povos indígenas,

⁵⁸ Nesse trabalho analisamos somente as coleções aprovadas. Assim, fizemos um balanço de como a abordagem da diversidade foi avaliada nas coleções didáticas segundo o Guia do PNLD 2013.



outras questões como: combate ao preconceito, diversidade e igualdade não aparecem com muita frequência na resenha das coleções. As obras didáticas, em um panorama geral, abordaram as temáticas como disposto nas leis, entretanto, algumas obras apresentaram fragilidades ao tratar a cultura africana e indígena, como por exemplo, não lembrar nas páginas dos livros que esses povos contribuíram para o desenvolvimento do Brasil, bem como o esquecimento do movimento negro e a participação no processo de redemocratização do país.

Uma das ações do PNDH-3 (2010) se refere a [...] Estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações. (BRASIL, 2010, p. 250). Nesse sentido, há uma significativa parte das coleções que promovem a imagem dos negros e afrodescendentes de forma positiva o que estimula a representatividade e rompe com a visão dos negros na condição de escravizados. A maioria dos livros didáticos aprovados retrata a história de luta e resistência dos quilombos. Além disso, desenvolve, ao longo dos textos e conteúdos iconográficos, a contribuição da cultura africana e dos afrodescendentes para a cultura brasileira por meio da dança, música, religião, alimentação, festas e palavras que foram incorporadas na língua portuguesa.

Nessa perspectiva, foram identificados avanços em grande parte das obras submetidas ao PNLD/História 2013.

O caso mais evidente foi o da temática da escravidão, visto que parte significativa das obras apresenta elementos de uma história social, na qual os papéis desempenhados por africanos e afrodescendentes no Brasil são trabalhados para além da condição de escravizados. (BRASIL, 2012, p. 24)

Assim, as obras cumprem um dos princípios da EDH se refere ao direito de liberdade prescrito no primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948): “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”. E também contribui para reforçar o quarto artigo: “Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.”. Isto é, ao abordar a resistência dos negros e a escravidão no livro



didático, comparando-o com os artigos da DUHD (1948) se desenvolve um pensar crítico e reflexivo docente e discente, que pode provocar mudanças de concepções que promovam o respeito. Dessa maneira, ao trabalhar o assunto se desenvolve a EDH por meio do combate ao preconceito e formação para cidadania. Nesse sentido, compreende-se que o Guia não avalia diretamente a questão dos Direitos Humanos, mas algumas temáticas a ele relacionadas sem explicitar esta relação.

Entretanto, os avanços não podem ser tratados de forma homogênea, pois algumas coleções didáticas aprovadas, após desenvolver a temática da colonização e o movimento abolicionista, não destacam mais a participação dos afro-brasileiros na história do Brasil, pós-abolição. De acordo com o Guia (BRASIL, 2012, p. 25), o papel do movimento negro contra a ditadura militar do golpe de 1964 instaurado no Brasil não aparece nos livros didáticos. As coleções não abordam a contribuição do movimento no processo de democratização do país.

Os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos têm suas histórias diretamente relacionadas com as lutas de grupos sociais marginalizados, no caso da América Latina, na resistência aos regimes ditatoriais. Se as obras didáticas não discutem de forma significativa essa temática, eles não propiciam a compreensão de um dos princípios da EDH, a democracia e a importância dos movimentos sociais nesse processo.

Segundo o Guia, há livros que não abordam a temática do preconceito de forma clara, algumas questões da atualidade são esquecidas, assim:

Existem livros em que a temática do preconceito não é abordada de forma explícita, sendo essa questão tratada implicitamente. Há, ainda, casos em que os negros são mostrados por meio de imagens clássicas que se repetem nos livros didáticos de História. Na maioria das vezes, são representações tradicionais da escravidão. Outras situações relacionadas aos conflitos de terra, de desigualdade, de preconceitos presentes na atualidade só aparecem esporadicamente. (BRASIL, 2012, p. 25)

Logo, em algumas obras, o Guia identificou que: “Não raro, identifica-se a presença de abordagens históricas estáticas, que ignoram o dinamismo, a diversidade e



mesmo as contradições de que se revestiram determinadas experiências históricas.” (BRASIL, 2012, p. 21). Nesse contexto, compreendemos que são poucas as coleções que tratam a formação cidadã e a diversidade.

Ao abordar a temática da cultura indígena, o Guia do PNLD-História 2013 constata que a maioria dos autores e editores se preocupam mais em cumprir a legislação do que evidenciar a contribuição e participação da cultura indígena na constituição do Brasil. Eles aparecem menos que os brancos e negros nos livros didáticos de História, somente são considerados quando se aborda o período colonial, e depois eles desaparecem das páginas ao longo do corpo do texto. Os índios voltam a aparecer nas obras apenas quando trabalham a Constituição de 1988 e nos dias atuais. Alguns livros ainda reproduzem uma história tradicional que trata de forma homogênea a identidade cultural das diferentes tribos indígenas, sem mencioná-los na atualidade, sem discutir como esses povos lutam para manter suas terras e preservar sua cultura.

Por fim, o Guia do PNLD 2013 afirma que é preciso maior compromisso das coleções didáticas em relação aos conteúdos para consolidar e promover de forma positiva a História da África, afro-brasileira e indígena, pois elas precisam considerar os saberes, valores e tradições e ações desses povos no processo histórico do Brasil como um todo e não apenas no período da escravidão, o que compreende o caráter multicultural do país. Este limite das coleções didáticas, em relação à abordagem da história e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, nos alerta para a importância do PNEBH (2007). Isto é, demonstra como é preciso fortalecer as políticas públicas que exigem o tratamento com igualdade e universalidade dos direitos humanos “[...] em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais.” (CANDAUI, 2008, p. 45).

De certa forma, diante do exposto, há uma tendência nas coleções didáticas de tratar a temática da EDH de forma superficial somente para cumprir o que prevê o Edital do PNLD-História 2013. Para que as obras sejam aprovadas, autores, editores e toda equipe que elabora as coleções inserem as temáticas exigidas no edital, mas não as desenvolvem no decorrer dos livros didáticos de forma significativa.



Conclusões Parciais

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incluiu as temáticas da Educação em Direitos Humanos por meio da Formação cidadã na Ficha de Avaliação como critérios de aprovação das obras didáticas. Ele cumpre as ações previstas do Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (2010) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), que se refere à ampliação de mecanismos de produção de materiais pedagógicos e didáticos que contemplem as temáticas dos direitos humanos, e estabelecer critérios e indicadores de avaliação da temática da EDH e monitorar a escolha das obras.

Com a inserção dos princípios da EDH no Edital do PNLD, verificamos por meio das resenhas do Guia do PNLD para a área de História, que o conjunto de coleções inseriu a temática ao longo dos livros para que os mesmo fossem aprovados. O foco de avaliação do Guia está no cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido, ele não avalia de forma explícita a questão da EDH, mas algumas temáticas como a Educação étnico-racial, que se relaciona, porém sem desenvolver maiores explicações desta relação com a formação cidadã.

Os povos indígenas desaparecem dos livros após o período colonial e a história de sua luta para manter suas terras não é evidenciada. O mesmo ocorre em relação à luta do Movimento Negro; os livros não abordam a importância desse movimento para o processo de redemocratização no período ditatorial do país. Ambas as manifestações merecem destaque na abordagem da EDH, pois os Direitos Humanos são conquistados com a resistência de grupos excluídos para exigir liberdade e igualdade de direitos.

Enfim, essa pesquisa também nos fez compreender que é preciso continuar com a reflexão e análise das coleções aprovadas no PNLD/História 2013. Pretendemos analisar os sites, outros temas da EDH nas resenhas de cada coleção aprovada. E principalmente, a coleção Projeto Buriti História, que foi a coleção mais adotada no Brasil pelas escolas públicas, a qual se destaca por ser o objeto de nossa pesquisa de Mestrado em Educação.



Referências Bibliográficas

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2013**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2016.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em: 27 DE Jul 2016.

FRANCO, A. P. **Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 283f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

_____. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; RIBEIRO, J. F.; CIAMBARELLA, A. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014, v. 1, p. 143-164.



AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRODUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

SOUZA, Alesandra Ferreira Bento - SME/PMU/GEPAE/PPGED/UFU⁵⁹

MENDES, Olenir Maria- GEPAE/FACED/PPGED/UFU⁶⁰

Agência Financiadora: Fapemig

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa⁶¹ de mestrado que tem como objetivo compreender como a avaliação sistêmica mineira tem impactado a organização do trabalho escolar e se está contribuindo para construir a qualidade educacional. Este texto tem por objetivo apresentar nossas reflexões a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre qualidade a partir de autores que têm problematizado o tema e análise de alguns documentos legais. Temos observado a consolidação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade educacional, contudo, estas têm se referenciado predominantemente por índices produzidos pelas AE e muito pouco por um referencial social. O cenário conduz-nos a problematizar outras referências de qualidade que tenham uma referência social, a qual nos posicionamos teórico-conceitual. A pesquisa é de abordagem qualidade.

Palavras-chave: Avaliação Externa. SIMAVE. Qualidade Social da Educação.

Nas últimas décadas o debate acerca da qualidade da educação tem se materializado em torno de concepções oficiais. De acordo com as análises de Rebelatto (2015) em diversos documentos legais, embora haja uma determinada permeabilidade do Estado ao conceito social de qualidade, não deixam claro qual é a definição de qualidade que estão reafirmando. No confronto com as perspectivas de qualidade, ao longo das políticas há uma dubiedade: quando eles não se aproximam da dimensão da qualidade mais quantitativa, também não explicitam o que estão compreendendo como qualidade social em outra perspectiva que não se restrinja à numérica.

Na presente reflexão, buscaremos abordar essas duas perspectivas que perpassam o campo educacional ao se falar de qualidade: Uma destas, a mais recorrente, define qualidade tendo como referência os índices de desempenho nas avaliações em larga escala, perpassada pela lógica mercadológica e meritocrática. A outra, a qual nos referenciamos, fruto de muitos movimentos sociais, tem se contraposto a essa lógica e

⁵⁹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGED/UFU, supervisora da Rede Municipal de Educação em Uberlândia/SME e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional-GEPAE/UFU. E-mail: alesouza.ufu@gmail.com

⁶⁰ Professora Doutora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE/UFU.

⁶¹ A pesquisa de mestrado está inserida em uma pesquisa maior denominada “A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba” desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE/UFU)



se posiciona na defesa de uma qualidade socialmente referenciada, considerando as múltiplas dimensões que influem na promoção da melhoria da educação. Esta última tem como premissa a participação dos protagonistas da educação.

Gentili (2001) aponta que o discurso da ‘qualidade’ tem sido fortemente assumido em todos os setores, mas seu conceito não é novo, apenas vestiu-se de um “novo” discurso promovido exaustivamente pelos neoconservadores nas políticas educacionais.

Segundo Rebelatto (2015), o discurso sobre a necessidade de melhoria da qualidade da educação ampliou-se em diversos países tornando-se causa a ser enfrentada. Entretanto guardam em seu esboço algumas contradições: de um lado os discursos trazem em seu projeto uma concepção mais ampla de educação como prática social e ato político, mas em outros momentos e, essencialmente na prática, as concepções ficam reduzidas a uma visão de lógica econômica, meritocrática e de competição.

Percebe-se que as políticas justificadas em torno da promoção da qualidade da educação no Brasil carregam semelhanças intrínsecas de um movimento mais globalizado e são influenciadas por propostas que circulavam intensamente no âmbito internacional, principalmente, na reforma educacional dos Estados Unidos. Freitas (2012) ao citar os estudos de Berliner e Biddle (1995, p.4) chama atenção para o fato de que a força e o avanço dessas ideias reformistas, naquele país, influenciaram até os melhores intencionados convencendo-os de sua necessidade, mas em uma perspectiva de resultados mensuráveis. Desde então, cada federação passou a aprovar uma série de legislações que impusesse uma “educação baseada em resultados”, ‘com expectativas elevadas para todas as crianças’, ‘recompensas e sanções para as escolas individuais’ e ‘maior decisão baseada na própria escola’, e alinhar o desenvolvimento do quadro de pessoal com estes itens de ação”. (EMERY, 2005, p.01 apud FREITAS, 2012, p.380).

Embora diversos autores tenham demonstrado o fracasso destas propostas naquele país de origem, no Brasil estas ideias ganharam seus devotos e os princípios que a perpassam passaram a nortear a política nacional e o movimento pela qualidade da educação desde a década de 1980.



Vimos despontar na legislação brasileira uma crescente presença do termo “qualidade social”, mas de acordo com Nardi & Bastiani (2015), Rebelatto (2015), dentre outros, embora tenha se destacado em diversos documentos legais uma determinada permeabilidade do Estado ao conceito social de qualidade, estes acabam por fechar com o Ideb como principal referencial de qualidade Rebelatto (2015) também chama atenção para as imprecisões do termo nos escritos governamentais, como, por exemplo, na LDB 9394/96 quando se refere ao termo qualidade, denominando-a a partir de várias adjetivações, não há um lugar específico que a defina claramente. Deste modo é que se percebe a dubiedade a qual nos referimos antes, ou seja, quando não se aproximam da dimensão da qualidade mais quantitativa, também não definem o que estão compreendendo como qualidade social e embora apontem que a qualidade será aferida a partir de diversos indicadores, centralizam o Ideb como indicador referencial. Veremos essa questão com mais evidência na análise de outros documentos oficiais mais a frente.

3.1 A ótica vigente da Qualidade da Educação

Como já explicitado, as perspectivas oficiais da qualidade não são novas, mas usam nova roupagem. Prova disso, é que autores como Freitas (2012) vêem muita semelhança, por exemplo, no programa de Qualidade Total: uma ideia neoliberal muito parecida com as ideias presentes no tecnicismo pragmático da década de 1960. Segundo Freitas (2012), a nova retórica, não se distingue daquela forma de pensar a educação detectada nos anos de 1980 a qual Saviani (1986) denominou de ‘pedagogia tecnicista’.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 1992; 1995 apud FREITAS, 2012, p.383).

Ainda na perspectiva deste autor,



Este neotecnicismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p.383).

Atualmente, as políticas e programas de educação têm sido regidos pela mesma lógica neotecnicista sendo coordenada por ações de grandes empresários e órgãos governamentais no campo da educação, como por exemplo, “Todos pela Educação” presidido por Jorge Gerdau (FREITAS, 2012) que presidiava à época o Conselho de Governança deste programa. O autor aponta que a produção da qualidade nas políticas atuais tem estado sob a ênfase da gestão e tecnologia, características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. Para Gentili (2001, p.14) “esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”. São estas lógicas construídas no âmbito empresarial que foram transferidas para o campo da educação (GENTILI, 2001; FREITAS, 2012).

Estudos como os de Barretto (2001), Bonamino (2007), Sá (2008), Gadotti (2015), Freitas (2012) evidenciam que tais políticas precisam ser analisadas com cuidado, pois no chão da escola elas têm provocado várias consequências quase sempre distantes do caminho para construção de uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento pleno das crianças e jovens tão propalados pelos próprios documentos legais.

A qualidade educacional tem sido compreendida como um dado quantitativo computado essencialmente com as avaliações externas. Tal mecanismo tem gerado competição e desigualdade, além de servir para medir o ensino de cada escola, tal política tem servido também como uma medida de responsabilização -“*accountability*” (NADIR; SCHNEIDER, 2012). Por conseguinte, para que não sejam responsabilizadas e culpabilizadas, muitas instituições e seus profissionais, criam mecanismos estranhos em busca de alcançar resultados satisfatórios. Freitas (2007) destaca como algumas dessas estratégias “estranhas”, o treinamento dos estudantes para que saiam bem nos testes. Afinal, na lógica da política de avaliação em larga escala, esta instituição tem que



prestar contas à sociedade sobre seus resultados. Todavia, compreendemos que os meios e as formas de se obter qualidade jamais se efetivaram entregando as escolas à lógica mercadológica (FREITAS, 2007) e, por isso, é necessário que problematizemos as lógicas em voga em favor de outra perspectiva de qualidade, uma qualidade socialmente referenciada.

3.2 Concepções de Qualidade em disputa

Quando falamos em qualidade e nos posicionamos por uma concepção teórico-conceitual social, nos contrapomos a uma perspectiva de qualidade que se solidifica em valores essencialmente quantitativos gestados a partir das avaliações em larga escala.

A partir da Constituição de 1988, LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação (2001-2011; 2014-2014), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre outros, a defesa do direito de todos e todas à educação pública e de qualidade tem se ampliado em nossa sociedade (mais em termos de discursos do que prática). A Carta Magna anunciou a educação como direito público subjetivo trazendo com isso perspectivas mais universalizantes dos direitos sociais. Além do acesso e permanência, o art. 206 anunciou princípios de “garantia de padrão qualidade” (inciso VII). A LDB realçou este mesmo princípio e destacou a necessidade de se garantir “insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Embora saibamos que apenas garantir insumos não garantirá a qualidade da educação, sem eles tampouco. Esta questão será discutida a frente.

Assim, qualidade tem sido tema recorrente nas discussões sobre educação e na promulgação de decretos na área. Todavia, na análise de algumas das legislações, nos deparamos com um conceito de qualidade por vezes equivocado ao indicar as avaliações externas e a produção de um índice, o Ideb, como referências de qualidade. Contudo, percebemos também nestes, certa permeabilidade ao conceito de qualidade social. Observaremos estas duas perspectivas em disputas na análise de alguns documentos oficiais.



O PDE ⁶², lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, foi composto por 30 metas e ações do MEC. A principal delas foi o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” promulgado por meio do Decreto n. 6.094. Este documento teve ampla divulgação na mídia e aceitação pública: “o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país” (SAVIANI, 2007, p.1232). Mas, ao falar de qualidade, o PDE demarcou aquilo que lhe foi mais próprio, o Ideb que se tornou o eixo fundante para verificação do cumprimento das metas fixadas no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2007). Este documento sob a direção do então ministro da Educação Fernando Haddad aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura (SAVIANI, 2007).

Richter (2015) compreende que a União, a partir do PDE responsabilizou as gestões municipais pelo padrão de oferta educativa oferecida, colaborando com estas a partir do apoio técnico e financeiro, mas não sem antes, garantir formas de controle sob esse processo. O apoio se deu mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR) que deveria ter como objetivo o cumprimento das metas estabelecidas no “Compromisso Todos pela Educação”. O monitoramento das ações eram feitas por relatórios, visitas técnicas e, principalmente, pelo indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso, o que para Richter (2015, p.152), significou seu aspecto fundamental: “as políticas educacionais lançadas no início de 2007 tomavam o Ideb tanto para implementação dos acordos e ações quanto como um dos elementos importantes do monitoramento das políticas anunciadas”.

⁶² Este documento foi construído por Haddad neste período como Ministro da Educação. O documento explicita qual era a perspectiva política naquele determinado período. Trata-se de um conjunto de medidas por meio das quais esperavam garantir a qualidade na educação e esta ideia está diretamente vinculada à avaliação. O plano conta com mais de 40 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades e ainda, visa operacionalizar o PNE. Este documento realizou os prenúncios do que se efetivou mais tarde no PNE 2014-2024 que indicou de vez e sem rodeios as avaliações externas como indicadores e promotoras de qualidade.



Ainda segundo Richter (2015, p.153), “a distribuição financeira da União passou a ser definida pelo índice alcançado e, posteriormente, com a contemplação ou não da meta estipulada” oficializando o Ideb como tripé da regulação nas políticas educacionais juntamente com o financiamento e a gestão (RICHTER, 2015). Saviani (2007) alerta para o fato que, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis para a educação já que a lógica que embasa esta proposta “pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p.1252-1253).

O atrelamento da avaliação como indicador de qualidade sob a lógica de mercado tem sido recorrente na legislação brasileira. A mesma vinculação, ou seja, a indicação de avaliações para o monitoramento da qualidade aparece na Lei nº 13.005 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado em junho de 2014 após três anos e meio de tramitação, que estabeleceu um conjunto de metas, que deveriam contemplar, dentre os diversos aspectos, estratégias com vistas à melhoria da qualidade da educação pública e a diminuição das desigualdades educacionais, mas quando tratam de demarcar um referencial para medi-la e acompanhá-la, situam a avaliação em larga escala como indicador de sua promoção. Esses indícios estão previsto na meta 7 que estabelece o Ideb como o principal indicador de qualidade confirmando e aprofundando cada vez mais a centralidade da avaliação em larga escala na definição da qualidade.

Por outro lado, a questão do financiamento com a indicação de que caberia aos entes públicos os esforços para atingir a meta de 10% do PIB para a educação, possibilita a análise de múltiplos indicadores que influem na produção da educação de qualidade. Esta é uma grande conquista da sociedade, uma vez que não foi possível no primeiro PNE. Seu conteúdo demonstra que

As disputas sociais e de classe estão presentes no interior do Plano especialmente no que se refere à concessão de verbas públicas à iniciativa privada; ao esforço fiscal dos entes públicos para atingir a meta de 10% do PIB para a educação; aos quesitos que dizem respeito à valorização dos profissionais da educação, tais como a universalização do acesso à formação/profissionalização de todos/as



os/as trabalhadores/as escolares, a efetiva implementação do piso nacional, a regulamentação das diretrizes nacionais para a carreira de professores, especialistas e funcionários da educação, a redução dos precários contratos temporários de trabalho junto às redes de ensino; à gestão democrática em todas as escolas e sistemas escolares, entre outras questões (RETRATOS DA ESCOLA, 2014, p.227).

As estratégias determinadas na meta 20 deste novo PDE, tais como a implantação do CAQ⁶³ e o CAQi⁶⁴ se configurou como grande conquista para educação. A regulamentação do CAQ poderá contribuir para um maior aporte de recursos ao setor público em contraponto ao repasse dos recursos públicos à esfera privada, contudo, necessitará de muita mobilização da sociedade interessada na educação pública de qualidade (SAVIANI, DOURADO & FILHO, 2014). O CAQ é, portanto, um ponto de partida e a medida que os parâmetros de atendimento vão melhorando, aumenta-se também o grau de exigência e novas metas de qualidade vão sendo incorporadas (PINTO, 2006).

De acordo com Pinto (2015), é muito importante discutir sim os insumos quando se trata de um Brasil em que as realidades são tão adversas, em que há um número considerável de escolas sem, por exemplo, saneamento básico, sem uma infraestrutura mínima. Uma coisa é uma opção pedagógica de explorar diferentes espaços e outra, é não ter espaço. Mas de quem é esta responsabilidade? A quem cabe e a quem devemos cobrar a efetivação e monitoramento dessas necessidades básicas mínimas? A dificuldade de uma definição mais precisa indicando as responsabilidades de cada ente dificultam o acompanhamento e controle da população.

Apesar dos avanços, o Plano suscitou alguns problemas. O conceito de qualidade ali adotado é equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino como definidor de qualidade. A Meta 7, é de longe a mais detalhada e trata de

⁶³ A implementação do CAQ é tomada como referência para o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica, tendo por parâmetro o cálculo e o acompanhamento dos indicadores e gastos com qualificação e remuneração dos docentes e demais profissionais da educação pública, bem como com a aquisição, manutenção, construção e conservação das instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (p.275).

⁶⁴ O CAQi terá por referência um “conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade [prevista para 2017]” (BRASIL, 2014).



“fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

Azevedo (2011, p.276) chama atenção para os efeitos da avaliação externa: “avaliar a qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), restringe aprendizagens a terminalidades, sem considerar processos”. Os sistemas de avaliação têm orientado as políticas educacionais brasileira. O problema é que estas privilegiam a estandardização de resultados definindo padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados (AZEVEDO, 2011).

As avaliações externas sob “nova” determinação, como indicadores de qualidade têm prevalecido a despeito de todos os esforços dos pesquisadores nessas últimas décadas em demonstrar seus efeitos nefastos à educação sob os pressupostos do mercado. Filho (2014) lamenta que, apesar de todos os esforços de entidades do campo educacional,- como por exemplo, as movimentações organizadas no Fórum Nacional de Educação e na Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010,- quando questionaram e solicitaram veemente a supressão ou modificação da meta 7 e suas estratégias claramente comprometidas com um modelo equivocado de avaliação, permaneceram intocadas.

É preciso garantir padrões mínimos de qualidade e explicitar o que está se entendendo por qualidade. Assim, pensar sobre a qualidade da educação e das escolas exige uma análise nas condições vivenciadas pelos sujeitos, passa por analisar de forma complexa a realidade na qual estão inseridas as escolas e a população atendida por elas e quais investimentos seriam necessários para subsidiar a superação de suas dificuldades.

Para além desses investimentos, ou seja, da definição de insumos, como condição indispensável para definir critérios de qualidade, Dourado & Oliveira (2009) compreendem que é fundamental estabelecer outras definições de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política quando se fala em qualidade do sistema educacional. Estes autores chamam atenção para outras questões que se referem às dimensões da qualidade: intra e extraescolares e



sua multiplicidade de elementos que interferem nesse processo, ao passo que falar de qualidade é falar de algo complexo que exige a reflexão do contexto das muitas e distintas regionalidades. Dourado & Oliveira (2009) realizaram assim, uma sistemática e distinta definição das dimensões e atribuições de responsabilidades na discussão sobre a promoção da qualidade.

Para eles, os elementos extra-escolares precisam ser garantidos em dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. No primeiro estão as questões socioeconômicas e culturais dos entes envolvidos, necessidades de criação de políticas sociais, dentre outras. O segundo diz respeito aos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado como ampliação e obrigatoriedade da Educação Básica, garantir padrões mínimos de qualidade, programas suplementares, dentre outros.

No que se refere às dimensões intra, eles as sintetizam em quatro dimensões: o nível dos sistemas (como que os sistemas se organizam para garantir uma educação de qualidade); o nível da escola (como que a escola se organiza na sua gestão e organização para garantir uma educação de qualidade, porque as escolas também têm suas incumbências); no nível do professor/a (a perspectiva que este profissional tem de formação e qual/como é sua ação pedagógica para garantir a qualidade de seu ensino), e, por fim; o nível do/a aluno/a (desde a educação infantil até o ensino, considerando quais são os elementos de acesso, permanência e também o empenho do próprio estudante).

Diante disso, surgem-nos alguns questionamentos: como garantir uma qualidade que seja boa pra todos e todas? Como definir qualidade olhando não apenas para uma escola, um município, mas também para essa dimensão que é o nosso país? Pensar em qualidade implica, inevitavelmente, pensar na realidade mais ampla, mas também nas necessidades locais, o que implica na relação entre os entes federados em suas responsabilidades, mas também, e essencialmente, com a participação dos protagonistas da educação e da escola local. Nesta perspectiva, a avaliação e a construção da qualidade da escola deve considerar em seu projeto as variáveis intra e extraescolares, a realidade e necessidades local a partir de um trabalho coletivo.

Bondioli (2004) destaca indicadores que podem contribuir para valorização e qualidade da escola a partir da monitoração da qualidade percebida pelos usuários-interlocutores indispensáveis na definição de boas práticas educativas- que poderá



contribuir para orientar as diretrizes políticas de administração atenta ao diálogo com todos os sujeitos interessados. Deste modo, a qualidade da escola pode ser discutida a partir de um processo de negociação e engajamento de todos os atores.

3.4 Qualidade Negociada: possibilidades em disputa.

Até aqui temos procurado entender, por meio das análises empreendidas pelos/as pesquisadores/as, sobre as diversas implicações que envolvem a construção da qualidade da educação. Ao que observarmos em nossa legislação, vimos que a perspectiva de qualidade tem sido perpassada predominantemente por lógicas de mercado e muito pouco por uma vertente social o que constitui fortes obstáculos para o projeto de educação solidária e emancipadora. Contudo, como profissionais da educação, somos convocados/as a confrontar esta lógica. Acreditamos que a construção de uma “nova qualidade”, uma “qualidade negociada”, poderá se estabelecer quando os sujeitos se despertarem para a força do coletivo.

Para Bondioli (2004) a busca pela “qualidade implica uma forma de negociação entre sujeitos, com vista a um acordo que resulte em um trabalho produtivo”. Para tanto, os indicadores da natureza da qualidade precisam ser observados. Segundo a autora, ela é negociável ou transacional (exige constantes definições e revisões entre o grupo na sua construção). A qualidade tem uma natureza “negociável”:

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Esta natureza nos indica que qualidade não é mesma coisa para todos, e, portanto, é preciso criar formas de negociação entre os envolvidos, dado aos inúmeros pontos de vista e interesses, pois se compreende que não existe um ponto de vista “mais objetivo que outro” independentemente da função que o sujeito ocupe dentro da instituição (BONDIOLI, 2004). A autora alerta que as diversas ideias precisam ser interpretadas como recurso e não como embate ou ameaça.



Qualidade é “participativa e polifônica” (só é possível construir qualidade com a participação de todos); “auto-reflexiva” (é, antes de tudo, reflexão sobre a prática” , exige não somente um agir, mas uma reflexão sobre a prática); é contextual e plural (diferentes contextos, realidades e sujeitos demandam necessidades específicas de acordo com sua própria história, tradição, recursos materiais e humanos, o que permite diferentes ênfases de acordo com as prioridades negociadas por seus sujeitos); processual (nunca está construída, pronta), transformadora (deve transformar para melhor) e formadora. Por fim, a dimensão participativa, negociável, reflexiva, plural e contextual, “substanciam-se e assumem valor quando produzem uma ‘transformação para melhor’ em todos aqueles que estão envolvidos (...), mesmo que em posições diferentes” (BONDIOLI, 2004, p. 17), isso inclui os protagonistas internos e externos. A qualidade compreendida sob estas dimensões alcança sua potência essencial: promove transformação, e, por conseguinte, é formadora, pois compartilhada, enriquece os participantes, possibilita troca de saberes, confrontos construtivos de pontos de vistas distintos, e, ainda assim pactuam para transformar sua realidade (BONDIOLI, 2004).

É baseado nestes indicadores que um projeto de escola de qualidade deve ser construído tendo como indispensável a participação de todos os sujeitos envolvidos com a instituição. Assim, os indicadores tornam-se um “ter de ser”, todavia, guardam sua natureza negociável, sempre sujeito a revisões entre seus atores (Bondioli, 2004).

Os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um "valor médio" de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados (...). São, portanto, como indica o próprio termo, sinalizações, linhas que indicam um percurso possível de realização de objetivos compartilhados. (...) aquilo que os diferentes atores sociais (...) se empenham em buscar, contribuindo, para isso, cada um de acordo com o próprio nível de responsabilidade. (BONDIOLI, 2004, p. 18-19)

Em consonância com os princípios defendidos por Bondioli (2004) que acreditamos que a avaliação não pode ter apenas a função de certificação e controle, mas precisa produzir conhecimentos que por sua vez podem inspirar projetos mais articulados e objetivos a serem traduzidos na prática e submetidos novamente à verificação, de acordo com um processo “em espiral”, nunca concluído (BONDIOLI, 2004).



A “qualidade negociada” entre as pessoas da comunidade escolar pode ser efetivada por meio da avaliação institucional. Conforme Freitas (2004), isso não retira, exclui ou desresponsabiliza o Estado e a instituição de políticas públicas, pelo contrário, este deve também conduzir diversas ações junto a estes sujeitos, acompanhá-las e efetivar mecanismos que as possibilite. A

[...] responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a *escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto*. Daí o sentido de um "pacto" com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola (FREITAS, 2005, p.922)

Segundo Bondioli (2004), a promoção da qualidade a partir do paradigma discutido pode ocorrer quando operações de controle da qualidade realizadas pelo órgão público, distribuidor dos financiamentos, compromete-se a velar pelas escolas, estudantes e profissionais para que apresentem eficiência na medida em que constituem estímulos à melhoria da qualidade. “Melhoria que não pode se originar senão ‘de dentro’ das próprias redes [...], os quais, contudo, não podem ser deixados por conta própria nesse percurso de crescimento, mas apoiados, por meio de uma admissão de responsabilidade compartilhada” (Bondioli, 2004, p.31) entre as escolas, seus protagonistas e órgãos públicos responsáveis por estas.

Freitas (2004, p.929, grifos do autor), julga que esta proposta implica mobilizarmos as escolas com “*processos de avaliação institucional participativos*”. Faz-se necessário o

[...] envolvimento das escolas em um processo de avaliação institucional que veja no seu projeto pedagógico uma forma de estabelecer um pacto pela melhoria da qualidade - uma qualidade negociada, sim, mas com a exigência de uma contrapartida de responsabilidades assumidas pela comunidade interna da escola, com reflexos positivos na sua organização (FREITAS, 2004, P.929).

Encontramos assim, nas reflexões de Bondioli (2004) e Freitas (2004) as condições necessárias que se apresentam como alternativas para mobilizar a comunidade local e governo na construção da escola de qualidade socialmente referenciada.



Considerações finais

A despeito de muitos avanços ainda necessários, não podemos deixar de destacar alguns elementos já conquistados rumo à educação de qualidade, como a ampliação do acesso que já passa de 97% no Ensino Fundamental (EF), agora é necessário lutarmos para efetivação da qualidade (socialmente referenciada) junto à universalização do acesso que garanta as condições de aprendizagem das crianças e não apenas sua permanência na escola. Trata-se de garantir dimensões que fazem parte dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, ou seja,

[...] ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e apara garantir a melhoria da aprendizagem [...].(DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p.208)

No município de Uberlândia, por exemplo, identificamos que já foi alcançada a meta de 100% de atendimento no ensino fundamental, 100% do primeiro e segundo períodos (4 e 5 anos) e 52% de 0 a 3 anos. Isso é muito significativo, porque até bem pouco tempo se pensava em educação num contexto para poucos. Pensar qualidade em uma tentativa de universalização do acesso e permanência há que ser visto como positivo, sobretudo para aquelas pessoas que mais dependem da escola pública como única opção para seus/as filhos/as. Observamos alguns indicadores de qualidade significativos como, a oferta de uniformes, de materiais escolares de qualidade a todas as crianças da rede, a manutenção de um padrão de qualidade na alimentação monitorada por profissionais da saúde, a infraestrutura mais ou menos padronizadas entre as instituições independentemente da localidade têm sido referenciados socialmente como indicadores de qualidade pelas crianças e famílias atendidas por este sistema de ensino. Também isso representa uma política social e quem a respalda são as próprias crianças, seus familiares, sujeitos que atuam no espaço escolar dizendo o que é qualidade.

Assim, temos entendido que, pensarmos na democratização da educação, não se restringe à ampliação do acesso, mas também garantir padrões “mínimos” de qualidade e condições para que as crianças que ingressam, permaneçam e se apropriem de uma



educação de qualidade e significativa. Esse projeto não pode ficar apenas no plano ideal, ou pela promulgação de decretos que podem não passar de letra morta.

Acreditamos e defendemos que uma educação de qualidade socialmente referenciada oferece aos/as profissionais da educação e aos/às estudantes a capacidade de pensar e agir com autonomia, e não apenas a resolver exercícios padronizados como os das avaliações externas exigidas pelo governo que, em muitos casos, não condizem com a realidade e produzem uma concepção quantitativa de qualidade educacional. acreditamos que “qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdos” (GADOTTI, 2015, p.10).

Assim, entendemos que é importante a implementação de sistemas de avaliação, desde que sejam essencialmente voltados para subsidiar o processo educativo e que não prescindam de seu aspecto fundamental: a participação. Porque não é possível mais pensarmos em qualidade sem a participação de todos os envolvidos no processo.

Deste modo, entendemos que as AE poderiam ganhar potencialidades a partir da definição de dimensões baseadas no conceito de qualidade negociada, observada como um indicador entre tantos outros a serem considerados. Neste sentido, ela pode auxiliar como diagnóstico, estabelecimento de objetivos e formas de monitoramento das ações em busca da melhoria da educação realizadas pelos órgãos governamentais responsáveis e sujeitos locais em uma perspectiva de “qualidade negociada”.

O ambiente escolar, as instalações, a forma de organização do espaço, os processos de gestão com princípios democráticos e participativos de professores/as, estudantes e famílias concorrem para a efetivação de um ensino de qualidade. Portanto, o desafio de discutir avaliação na promoção da qualidade socialmente referenciada pressupõe a criação de diferentes mecanismos como também diversas formas de escuta dos segmentos sociais na construção dessa qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.3, set./dez. 2011.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto Pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução de Fernanda Landucci Ortale & Ilse Pascoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.



- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, vol.33, n. 119, abril./jun. 2012.
- GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NARDI, Elton Luiz; Sherlon Cristina de BASTIANI. Construindo a qualidade da educação: entre o desafio da ação escolar e a produção de resultados oficiais. In: NARDI, Elton Luiz; SCHINEIDER, Marilda Pasqual. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex)ensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- PINTO, José Marcelino. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **RBPAE**, v.22, p.197-227, jul/dez. 2006.
- PNE 2014-2024: desafios para a Educação Brasileira. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 23 jun. 2016
- REBELATTO, Durlei Maria Bernadon. Qualidade na Educação e Gestão Escolar: ordenamentos, políticas e práticas. In: NARDI, Elton Luiz; SCHINEIDER, Marilda Pasqual. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex)ensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. Tese Doutorado. 2015. 452 f



SÁ, Virgínio. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>. Acesso em 26 jul.2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e expectativas. Campinas: autores associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto MEC. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UM ENSAIO SOBRE PESQUISAS EM DIFERENTES ESTADOS E SEUS DESDOBRAMENTOS EM GOIÁS

Elizabete de Paula Pacheco
GEPAE/FACED/UFU/MG

bete.pacheco13@gmail.com

Prof^a. Dra. Olenir Maria Mendes
GEPAE/PPGED/FACED/UFU/MG

olenir@gmail.com

Resumo:

Este ensaio apresenta uma breve revisão bibliográfica, resultante da pesquisa de mestrado ainda em andamento, sobre as avaliações externas aplicadas no Ensino Médio, bem como suas implicações e influências para o trabalho de professores e gestores no interior de escolas de diferentes estados. Aproveitamos também para apresentar como se dá o processo de avaliação em larga escala no Estado de Goiás, campo de pesquisa atual das pesquisadoras. Como procedimentos metodológicos optamos pela busca por teses e dissertações em bancos de dados disponíveis na rede web. Escolhemos para a construção deste artigo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que discutem a temática sobre os possíveis desdobramentos das avaliações externas, tanto para professores, gestores, quanto para os/as estudantes. A partir da leitura e análise das dissertações e tese apresentadas neste artigo destacamos que professores se sentem controlados pela aplicação das provas em larga escala, assim como os/as gestores/as se sentem responsáveis por aplicar metodologias capazes de melhorar o rendimento da escola, mesmo que isso signifique ocupar o tempo de estudantes com ainda mais conteúdo.

Palavras chave: Avaliação Educacional; Avaliação em larga escala; Ensino Médio.



Introdução

Este artigo apresenta parte da pesquisa bibliográfica realizada para a construção da dissertação de mestrado em andamento. A temática foi escolhida devido a proximidade das pesquisadoras com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a partir da realização de pesquisas com escolas onde aplicam-se avaliações externas. Optamos por realizar nossa pesquisa no Ensino Médio de escolas estaduais do estado de Goiás, por representar uma etapa da educação que também sofre as consequências das avaliações externas.

A pesquisa propõe-se a responder alguns questionamentos como: Qual o papel da avaliação externa para estudantes e docentes da etapa final da educação básica? Como professores e estudantes compreendem a avaliação da aprendizagem dentro da avaliação externa? Quais as influências e impactos da avaliação externa para o trabalho pedagógico de acordo com a percepção desses/as profissionais? Para isso, utilizaremos referências de autores e autoras que dedicam seus estudos na área de avaliação externa, avaliação das aprendizagens, qualidade social em educação, trabalho pedagógico docente, a partir de um referencial crítico e construído a partir de discussões sobre a perspectiva da voz dos participantes e análises da realidade escolar de diferentes localidades do Brasil.

Em âmbito nacional, o acesso à educação é tratado como direito e também como forma de exercício de cidadania, devendo atender a todos e todas sem distinção e/ou discriminação. As ações educativas devem ter como principais eixos de atuação o atendimento às pessoas, respeitando suas diferenças e buscando ferramentas capazes de auxiliá-las a vivenciar, compreender e atuar no meio social em que são inseridas através da educação escolar. Podemos comprovar estes anseios através de documentos legais como a Lei 9.394/1996 (BRASIL,1996), bem como pesquisas realizadas no âmbito acadêmico. Dessa forma, destacamos a necessidade e a importância de pesquisas que valorizem os processos avaliativos presentes nas etapas finais da educação básica, ideia na qual concorda Freitas (2013), onde salienta-se a necessidade de discutir aspectos relacionados às perspectivas de estudantes e professores e contribuindo para a



construção da qualidade social da educação não apenas através valores numéricos, mas sim a partir de valores dos participantes, práticas avaliativas, trabalho pedagógico escolar, aproximação da família com a realidade escolar dos/as estudantes, entre outros.

Quando discutimos sobre avaliação é possível, assim como descreve Hoffmann (1994), notar que a avaliação praticada nas escolas ainda possui fortes indícios de uma proposta classificadora, fragmentada e com fortes relações com a avaliação informal excludente, separando estudantes em bons e ruins de acordo com suas notas, como se essa dicotomia fosse possível.

Ainda sobre os estudos de Jussara Hoffman (2009), onde a autora destaca que a compreensão dos novos rumos da avaliação escolar exige que todos os envolvidos, e não apenas os avaliadores, estejam preparados para retomar suas concepções de democracia, cidadania e direito à educação. Portanto, a discussão e a possibilidade de garantir a escuta das diferentes vozes daqueles/as que participam direta ou indiretamente da aplicação dos certames de Avaliação externa (AE) nas escola torna-se um instrumento importante para a construção de uma qualidade social da educação.

Embasando os aspectos citados, Gatti (1993) destaca acontecimentos importantes, considerados pela autora como vanguarda da avaliação de larga escala, que foram as primeiras aferições do rendimento escolar que aconteceram no Edurural, um programa de melhoria da educação no meio rural nos estados da região Nordeste no Brasil durante os anos de 1981, 1983 e 1985. Nesse mesmo âmbito, Waisenfisz (1991) acusa que a pesquisa e planejamento educacional que subsidiaram as bases para a elaboração de uma proposta para um sistema nacional de avaliação teve início apenas na década de 1980. Porém, a nível nacional, foi apenas em 1990 que o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi efetivamente implantado. Desde então, o Saeb tem se consolidado com o objetivo de contribuir para uma educação de qualidade e para a universalização do acesso à escola. Porém, não é o que se tem constatado na prática, onde existe sim um ranqueamento de instituições através dos resultados, e também não se consegue constatar uma melhoria na qualidade social da educação de acordo com Silva (2009).



Dois anos depois da criação do Saeb implementou-se a aplicação da Provinha Brasil (Aneb)- Avaliação Nacional da Educação Básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), resultado da criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007). Instrumentos que, em teoria, servem para avaliar a qualidade da educação, porém não é o que ocorre de fato, pois os resultados fornecidos são apenas numéricos. Como o foco desta pesquisa está no caso específico das avaliações que ocorrem em Goiás, destacamos que sua implementação em larga escala ocorreu no ano de 2011 com a implantação do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás).

Entre os anos de 2011 e 2014 aconteciam bimestralmente a aplicação de provas em larga escala (em todas as escolas) onde o foco estava pautado sobre as disciplinas de Português e Matemática, obtidas na aplicação dos testes citados. O intuito, segundo a secretaria estadual de educação, era avaliar o desempenho dos estudantes. Até o ano de 2014 a avaliação era chamada de Diagnóstica sendo aplicada para as composições de Ensino do 1º ao 5º, 6º ao 9º Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Semestral e EJA 3ª Etapa (SEDUC, 2015).

Em 2015, essas avaliações sofreram modificações e passaram a ser aplicadas semestralmente, e apenas em algumas escolas, de modo amostral. A escolha da escola a serem aplicadas as avaliações em 2015 foi realizada através de sorteio e os gestores informados via memorando, portanto, não foram divulgados com antecedência em qual ocorreriam a aplicação das mesmas. Dessa forma, todas as escolas Estaduais, em tese, continuaram seus trabalhos aguardando a possível a aplicação das avaliações. Em Itumbiara-GO sortearam-se apenas duas escolas. Ainda no ano letivo de 2015, a primeira Avaliação Dirigida Amostral aconteceu no mês de abril sendo aplicada para estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio. O instrumento foi composto por 30 questões, sendo 10 de Língua Portuguesa, 10 de Matemática e 10 de Ciências da Natureza. De acordo com documentos fornecidos pela Subsecretaria Estadual de Educação de Goiás, a avaliação tem como objetivo central diagnosticar possíveis problemas de dificuldade apresentados pelos estudantes, sem



possuir o valor de classificação ou ranqueamento de escolas, estudantes ou Subsecretarias (SRE, 2015).

Assim, depois de finalizadas a análise dos resultados, todas as escolas recebem as orientações pedagógicas a serem seguidas, ainda que a escola não tenha participado dos testes. A implantação e desenvolvimento da aplicação de provas em larga escala em Goiás, bem como nos demais estados brasileiros, faz parte do que Gatti (2009) chama de momento de ampliação da avaliação de desempenho do sistema educacional. Segundo a autora, esse ponto positivo auxiliou no avanço da construção de indicadores para o IDEB incorporando o fluxo escolar e as médias de desenvolvimento das avaliações nacionais. Nesse aspecto, destacamos que se possibilita também a criação de rankings classificando não só estudantes dentro de uma mesma escola, mas também as instituições entre si.

Os documentos responsáveis por legalizar a educação no Brasil, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB –Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996) que em seu Art. 9º, Inciso VI estabelecem que a União é o órgão responsável por assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, confirmando e oficializando, portanto, necessidades e expectativas sinalizadas na década anterior à sua promulgação.

Como mecanismos de medir a qualidade de ensino, compreendendo como qualidade a apresentação de notas referentes a testes temos no Brasil o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB). Souza e Oliveira (2003) destacam que o SAEB não mede apenas o desempenho escolar, mas também coleta informações sobre as características da escola e de seus participantes (estudantes, familiares, professores/as, gestores/as), destaca-se que são estes os aspectos objetivos da qualidade da educação.

Na mesma linha de pensamento de Gadotti (2013), Dourados (2007) também explicita que a qualidade da educação é um ponto complexo de discussão, e que deve



contemplar não só aspectos objetivos, mas também as características de gestão, relacionamentos interpessoais, trabalho escolar, bem como a concepção dos agentes escolares e comunidade escolar acerca das finalidades da escola e do trabalho que nela ocorre. Ressalta-se também que Dourados ao se referir a uma escola de qualidade a coloca como sinônimo de escola eficaz, como é salientado neste trecho:

“Tão importante quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz.” (DOURADOS, 2007, p.7)

Quando Dourados (2007) se refere a escola eficaz retomamos a ideia de qualidade social da educação citada por Silva (2009), onde consideramos não apenas índices numéricos para a compreensão de qualidade, mas sim a importância das relações humanas e a abordagem e voz de cada sujeito envolvido no processo educacional. A nossa preocupação com a pesquisa tem se dado não só em interpretar os dados fornecidos por testes, mas sim relacionar a exposição de estudantes, familiares e profissionais da educação à necessidade de discussão sobre como se sentem, como percebem e como são suas relações com a avaliação escolar em larga escala.

A preocupação em possibilitar um momento de escuta para estudantes e familiares no processo escolar, especialmente no tocante da avaliação em larga escala, é defendido por Freitas (2013) que considera a importância não só do professor, que já é muito evidenciada por políticas públicas e pesquisas na área, mas também dos demais envolvidos no processo. Sordi (2013) também trata este assunto ao relatar sobre o processo de “redundância” na educação, referindo-se à forma como as pessoas são desconsideradas nas políticas públicas e espaços escolares, sendo negadas a elas o direito à voz e participação.



Portanto, além da necessidade científica de produzir discussões sobre como as avaliações em larga escala tem alterado a rotina escolar, é necessário também possibilitar que os participantes que integram as relações escolares sejam capazes de expor suas necessidades, seus anseios, suas tensões e expectativas para com a aplicação de testes padronizados e obrigatórios no sistema de ensino atual. É nesse sentido, e neste momento, em que a proposta de pesquisa onde os participantes envolvidos no processo avaliativo em larga escala ganha sentido, podendo favorecer a melhoria da qualidade social da educação, bem com facilitar novas discussões sobre o tema. Para isso, é necessário ainda o debruçamento sobre pesquisas que contemplem a temática, tanto para conhecer como o tema tem sido retratado, bem como para abordar diferentes perspectivas.

Procedimentos metodológicos

Almeida Júnior (2010) destaca que a pesquisa bibliográfica é um importante método de estudo e de pesquisa com o intuito de coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. Por esse motivo, todo o processo de pesquisa consistiu em fazer um levantamento bibliográfico sobre o assunto discutido, utilizando-se de títulos de autores diversos, além de teses, dissertações, documentos oficiais e pesquisas realizadas na área do objeto de estudo, além de outros métodos de construção de dados pertinentes ao trabalho em questão.

Para a construção deste trabalho realizamos a busca por pesquisas realizadas com esta temática em bancos de dados como bibliotecas virtuais e no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior), limitando os resultados para o período compreendido entre 2013 e 2016. O recorte temporal é justificado pela implantação da plataforma Sucupira em 2013, e apenas a partir desta data que os trabalhos são disponibilizados na íntegra.

Ao fazer as buscas na Plataforma da Capes utilizamos a busca por palavras chave “avaliação em larga escala no ensino médio” chegamos ao número total de 877.537 registros, e ao realizar uma leitura dos títulos dos trabalhos verificamos que grande parte não condizia com a área da educação. Recorremos então ao filtro



específico para trabalhos realizados na área de Educação e para a busca dos trabalhos recorremos às palavras chaves “Ensino Médio”, “Avaliação em larga escala” e “Avaliação diagnóstica”. Chegamos ao número total de 12857 registros. Ainda assim, trabalhos que não possuíam no título nenhuma das palavras-chave citadas ainda apareciam. Manualmente separamos trabalhos cujas palavras aparecem no título, descartamos aqueles em que o trabalho apenas consta como existente na plataforma, porém não está disponibilizado integralmente devido a data de defesa.

Com o grande número de pesquisas na área, prosseguimos com a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, buscando os trabalhos mais recentes e que estavam mais próximos à realidade vivenciada no Estado de Goiás, onde a pesquisa empírica e in loco está sendo desenvolvida para a conclusão do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Nos filtros colocamos a restrição para que a palavra “estadual” aparecesse nos registros de busca, limitando novamente os resultados, obtemos 187 registros.

Com relação ao Estado de Goiás, encontramos apenas uma dissertação de mestrado do ano de 2013 referente à aplicação das provas, nesse momento ainda chamada de Avaliação Diagnóstica. Neste trabalho apresentamos algumas discussões referentes a três trabalhos de mestrado e uma tese de doutorado que contribuíram para a realização e construção da nossa proposta de pesquisa de mestrado. Optamos por pesquisas que contemplam as temáticas sobre a responsabilização dos sujeitos, influências e consequências das avaliações em larga escala no cotidiano escolar. A escolha das dissertações e teses apresentadas neste trabalho foi realizada a partir da aproximação das pesquisas com a nossa proposta de trabalho, buscamos ressaltar aquelas que procuraram representar a voz dos diferentes envolvidos no processo avaliativo, assim como representam como são construídas as relações entre a construção e aplicação de políticas públicas para com a escola.



Resultados e discussões

Quando selecionamos os trabalhos pertinentes à realização da pesquisa, foi possível perceber uma crítica comum de que o processo de aplicação das provas possui caráter regulador e mensurador. Quanto ao Estado de Goiás, as pesquisas são escassas e a única encontrada retrata o contexto anterior às mudanças estruturais da aplicação de provas para o Ensino Médio ocorrida em 2014. Ainda assim, as discussões de Medeiros (2013) tornam-se importantes pois mostram a preocupação de gestores e professores com os resultados gerados pelas avaliações sistêmicas. Medeiros (2013) objetivou com sua pesquisa apresentar e analisar o programa de Avaliação Diagnóstica praticado pela Secretaria Estadual de Goiás (SEDUC), desde a sua implementação até as ações pedagógicas praticadas por professores após a divulgação dos resultados das avaliações na disciplina de matemática. Como metodologia a autora utilizou-se de questionários com professores e gestores e questionários aplicados junto aos/às estudantes. Medeiros (2013) cita como resultados que os gestores não percebem a avaliação em larga escala como um processo formativo, destaca que o posicionamento desses/as profissionais é de que as provas servem para medir a proficiência dos/as estudantes principalmente nas disciplinas de Português e Matemática. A autora faz menção à aplicação da primeira remessa da Avaliação Diagnóstica em Goiás, onde participaram todas as escolas estaduais de Goiás e as provas foram elaboradas por professores selecionados pela Secretaria Estadual de Educação. As críticas dos professores sobre as avaliações aplicadas eram, principalmente, sobre a padronização das provas bem como erros de estruturação das questões.

Medeiros (2013) ainda salienta que os/as professores que participaram de sua pesquisa relatam que não foi disponibilizado nenhum treinamento quanto à aplicação das provas ou sobre como utilizar os resultados posteriormente. Porém, as datas eram previamente estabelecidas no calendário anual, sendo possível haver alterações. A autora destaca que os professores se sentiam regulados pelo governo, e tinham a impressão de que o seu trabalho estava sendo testado, e não os alunos. A possibilidade de punição sobre o trabalho docente é um dos itens apontados como consequências da aplicação dos exames.



Quanto aos resultados de avaliações externas, quando estes são baixos a escola sofre algumas consequências, desde a dificuldade de financiamentos até a diminuição de estudantes, pois quando se considera os indicadores referenciados por números é possível que se escolha a instituição através da nota obtida nos exames de larga escala.

Nesse sentido, o segundo trabalho selecionado como embasamento de nosso artigo é uma dissertação da autora Silva (2014). Nessa produção ela procura fazer uma análise sobre como as práticas gestoras podem contribuir para a qualidade do ensino no Rio de Janeiro. A obtenção de dados foi construída com a observação in loco no ambiente escolar e verificação de dados e documentos fornecidos pela escola e pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Nesta pesquisa, a autora destaca que a implementação de programas como o “Mais Educação” auxilia a escola a atingir as metas especificadas por órgão reguladores e responsáveis pela aplicação de avaliações externas. Nesse sentido, o tempo ocioso dos/as estudantes era ocupado por atividades escolares, predominando a ausência de práticas esportivas ou atividades culturais. Por outro lado, a autora critica a maneira com que o programa é conduzido, pois contratam-se bolsistas que acabam abandonando o trabalho antes do término do contrato, o que gera transtornos para a continuidade do programa.

A pesquisa de Silva (2014) retrata a realidade de escolas que possuem atividades de contra turno, o que se aproxima com a escolha da escola em que optamos pela coleta de dados para a pesquisa de mestrado. Em nosso caso, a escola participa de um projeto piloto em que se institui para o Ensino Médio atividades e tempo integral. Desse modelo, as atividades do Projeto Mais Educação se assemelham com as Oficinas e atividades de reforço oferecidas em escolas de Tempo Integral.

A terceira dissertação que optamos por apresentar neste artigo é de Fabro (2015). A autora analisou as necessidades e condições de implantação de políticas públicas de avaliação em larga escala em âmbito estadual para o Ensino Médio de Mato Grosso. Até o ano de 2014, quando ocorre sua pesquisa, neste estado apenas aplicavam-se provas elaboradas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Como metodologia a autora adotou a aplicação de questionários com gestores e professores. A autora tece comentários e críticas sobre a aplicação de avaliações sistêmicas no estado de Mato



Grosso, pois o modelo amostral, de acordo com seus resultados, não é suficiente para demonstrar os verdadeiros resultados e fragilidades do Ensino Médio no estado. Em seu trabalho de conclusão de mestrado a autora relata que os resultados que são disponibilizados para a escola são realizados de forma tardia. A autora lembra que estudantes mudam de escola, e no caso do Ensino Médio aqueles que concluem não recebem seu diagnóstico. Portanto, os resultados servem, sobretudo, para criar o estigma de escolas boas e ruins, sendo que as boas são aquelas com notas mais altas (FABRO, 2015).

A autora não descarta os benefícios oriundos de testes em larga escala e cita como pontos positivos a avaliação de aspectos pontuais do currículo e favorecimento da revisão de práticas pedagógicas no âmbito de políticas públicas. Porém, assim como Medeiros (2013), Fabro (2015) salienta que as avaliações sistêmicas não conseguem observar as especificidades de cada localidade, principalmente em um país como o Brasil que possui diferentes culturas.

As pesquisas citadas discutem muito bem como as avaliações sistêmicas alteram o trabalho de gestores e professores, bem como citam as consequências para estudantes. Chegamos então ao ponto de considerar a responsabilização dos sujeitos que participam do processo, e é nesse ponto que a tese de Ivo (2013) nos remete à discussão de como as políticas públicas têm sido construídas para tirar do Estado a responsabilidade pela oferta de um ensino de qualidade e responsabilizando as escolas, bem como professores e gestores, pelo sucesso ou fracasso escolar medidos através dos resultados numéricos da aplicação das diferentes avaliações em larga escala. A pesquisa de Ivo (2013) foi realizada no estado do Rio Grande do Sul, porém reflete as discussões realizadas nos demais trabalhos de outros estados apresentados, e principalmente se associa a nossa proposta de pesquisa, pois nas discussões com o GEPAE temos levantado muitas discussões acerca da responsabilização dos sujeitos, especialmente dos/as professores/as.

Ivo (2013) teve a intenção de analisar as políticas de gestão educacional no município de Santa Maria-RS, partindo da ênfase na meritocracia, índices educacionais e políticas de avaliação. Como procedimentos metodológicos a autora optou pela



construção dos dados a partir de entrevistas com gestores das escolas e da Subsecretaria Municipal de educação, assim como com professores de português e matemática. A autora destaca em seu trabalho a importância de possibilitar aos envolvidos no processo de avaliação escolar, e em todos os processos educacionais, explanarem seus anseios e inquietações sobre sua vivência. Apesar de ser um trabalho realizado em um etapa educacional diferente daquela em que nos debruçamos para a pesquisa suas contribuições são significativas e nos permite reconhecer que independente da etapa em que se aplicam as avaliações externas podem existir consequências e responsabilizações unilaterais, como foi citado nas demais pesquisas.

Considerações finais

Ao discutir sobre avaliação em larga escala na educação básica é muito comum pesquisas voltadas para a aplicação de provas como a “Provinha Brasil” ou sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Provas aplicadas pelos sistemas de avaliação dos diferentes estados também são comuns, porém o enfoque geralmente é relacionado aos anos iniciais da educação básica. Nota-se, portanto, a necessidade de pesquisas no âmbito da aplicação de provas específicas para o Ensino Médio, haja vista que muitos/as estudantes que terminam esta etapa e ingressam no Ensino Superior, inclusive em instituições públicas, ou seja, os impactos dos resultados não ficam apenas no Ensino Médio.

Como resultados, enquanto buscas, notamos que existem muitas pesquisas na área de educação em que a temática perpassa a discussão sobre a avaliação em larga escala, porém o Ensino Médio não representa a parcela mais significativa dessas pesquisas, pois o foco é mantido sobre a aplicação de provas no Ensino Fundamental. Dessa forma, nos sentimos ainda mais instigadas a buscar conhecer como é a relação dos indivíduos com a aplicação das avaliações nesta etapa.

Quando nos debruçamos na temática sobre a aplicação de provas diagnósticas em modelo de larga escala no estado de Goiás notamos que, apesar das diversas mudanças na configuração e modelos de aplicação das provas, ainda são necessárias pesquisas sobre o tema. Observação ainda mais relevante se levarmos em consideração



a falta de estudos abordando o contexto das políticas públicas de avaliação sistêmica voltadas para o Ensino Médio principalmente.

Chegamos ainda em conclusões que nos remetem à importância possibilitar aos envolvidos no processo educacional um momento de escuta, sendo eles/as professores/as, estudantes, gestores/as, familiares e responsáveis pelos/as estudantes. Assim, o ambiente escolar passa a representar para cada um/a um espaço de troca de vivências e pode favorecer que os impactos das avaliações sejam ao menos reconhecidos e discutidos por todos/as aqueles/as que os presenciam.

A aplicação das avaliações externas, independentemente do nível escolar, influencia em todos os aspectos, desde a atuação de professores, gestores até à preocupação dos estudantes em conseguir notas elevadas nos exames. Assim, o tempo ocioso dos estudantes que poderia ser reservado para atividades esportivas e/ou culturais acaba preenchido com mais conteúdo. Reforçamos, a partir das leituras e análises apresentadas nas pesquisas citadas, a reprodução do método conteudista e memorizador.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, Mediação e Apropriação da Informação. In: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). *A Leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: *Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Fazenda. *Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) 2007a*. Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2007/r220107-PAC.pdf>>. Acesso em: jun./2015.



DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. *O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional*. Revista Educ. Soc. Campinas, vol.34, n. 125, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete A. *O rendimento escolar em distintos setores da sociedade*. Estudos em Avaliação Educacional, n.7, p.95-112, São Paulo, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade da educação: uma nova abordagem*. Trabalho apresentado no COEB 2013. Florianópolis, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito & Desafio*. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação Realidade, 1994.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009

SRE (SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO). *Ofício circular nº 017/2015/SER*. Documento fornecido pela Subsecretaria Estadual de Educação de Goiás. 2015.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (SEDUC). *Informações sobre a Avaliação Dirigida Amostral*. Dados referentes ao ano de 2015. Disponível em: <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Dirigida%20Amostral.aspx>> Acesso em 04 de janeiro de 2016.

SILVA, Maria Abádia da. *Qualidade social da educação pública: algumas aproximações*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago.2009



SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. *Rev. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

WASELFISZ, J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. *Rev. Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991

FABRO, Vera Margareth. Para uma olítica de avaliação em larga escala na rede estadual de educação básica de Mato Grosso. 2015. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 2015.

IVO, Andressa Aita. *Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão*. 2013. 273 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2013.

MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. *A avaliação Diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações*. 2013. Dissertação (mestrado). Universidade Federa de Goiás, Goiânia, 2013.

SILVA, Denise Cardoso da. *Como as práticas gestoras podem contribuir para a qualidade do ensino em uma unidade escolar com baixo rendimento nas avaliações externas*. 2014. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 2014



A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: INFLUÊNCIAS DA PROVINHA BRASIL

Ana Flávia Araújo Rezende
Universidade Federal de Uberlândia
ana.flavia_rezende@hotmail.com

Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
Universidade Federal de Uberlândia
msimonefp@yahoo.com.br

Simpósio 5 – Ensino fundamental e médio: currículos, metodologias e práticas escolares

Resumo:

O presente trabalho é fruto de reflexões realizadas na pesquisa desenvolvida que culminou na elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Este buscou compreender qual tem sido a influência efetiva da Provinha Brasil na prática pedagógica de professoras que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que cada vez mais as escolas públicas e os professores que nelas trabalham se sentem pressionados quando chega a época da realização de avaliações externas. Sendo assim, buscamos nesse trabalho saber se isso acontece também com a Provinha Brasil. Para isso, definimos como objetivos do trabalho identificar as influências da Provinha Brasil na organização da prática pedagógica de professoras que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental em quatro escolas localizadas em um município do triângulo mineiro, bem como buscar no campo teórico as discussões sobre prática pedagógica, avaliação externa e de um de seus instrumentos que é a Provinha Brasil. Para a realização dessa pesquisa de caráter qualitativo, realizamos as seguintes etapas: no primeiro momento fizemos um levantamento bibliográfico acerca das temáticas citadas acima. Em outro momento fomos a campo para conhecer melhor a realidade e entender como professores e escola em geral se sentem em relação a essa avaliação, conhecer suas opiniões acerca da mesma e identificar as influências dela nas práticas escolares. Aplicamos questionários a professoras que atuam no 2º ano. Para o cruzamento dos dados buscamos base em autores que discutem essas temáticas. Concluímos que a Provinha Brasil influencia na prática pedagógica das professoras, já que elas modificam os currículos e as metodologias durante ou quando está perto da realização dessa avaliação. Vimos também contradições sobre o que é proposto nessa avaliação e o que de fato acontece.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Avaliação externa; Provinha Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Durante a graduação estudamos sobre a avaliação externa e constantemente nos indagamos como a Provinha Brasil influenciava no trabalho do professor em sala de



aula. Com o passar dos períodos, aumentou o desejo de entender mais a fundo questões relacionadas a essa avaliação e conhecer melhor a realidade de quatro escolas (uma estadual e três municipais), localizadas em um município localizado no Triângulo Mineiro.

Para isso, elaboramos um projeto de pesquisa que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. O mesmo buscou compreender qual tem sido a influência efetiva da Provinha Brasil na prática pedagógica de professoras que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental.

Buscamos assim, responder a alguns questionamentos: como as professoras refletem sobre o assunto? Cada vez mais as escolas públicas e os professores que nelas trabalham se sentem pressionados quando chega a época da realização de avaliações externas. Isso acontece também com a Provinha Brasil? De que forma altera sua prática pedagógica? Ela influencia os currículos e a metodologia adotada pelas professoras?

Nesse sentido, os objetivos deste trabalho foram assim definidos: identificar as influências da Provinha Brasil na organização da prática pedagógica de professoras que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental, bem como aprofundar no campo teórico as discussões sobre prática pedagógica, avaliação externa e provinha brasil.

Para a realização dessa pesquisa de caráter qualitativo, realizamos as seguintes etapas: no primeiro momento fizemos um levantamento bibliográfico acerca da temática prática pedagógica, avaliação externa e Provinha Brasil. Em outro momento fomos a campo para conhecer melhor a realidade e entender como professores se sentem em relação a essa avaliação, conhecer suas opiniões acerca da mesma e identificar as influências que ela provoca no trabalho do professor. Para isso, distribuímos questionários a todas as professoras que atuam no 2º ano, sendo o total de oito, e tivemos retorno de cinco delas. Analisamos também o Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas. Por fim, analisamos as falas das professoras na relação com o estudo teórico realizado.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA: AMPLIANDO CONCEITOS

Como neste estudo buscamos identificar como a Provinha Brasil influencia a prática pedagógica das professoras, faz-se necessário elucidar o que se entende por prática pedagógica. Para isso, buscamos respaldo em autores como Veiga (1992), Souza



(2004), Machado (2005), Caldeira e Zaidan (2010), Medrado (2012), Pensin e Nikolai (2013).

Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica é “(...) uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Souza (2004) considera a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior que envolve a dimensão educativa tanto na esfera escolar como na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens. Assim, movimentos sociais de trabalhadores produzem uma prática pedagógica, tendo como seus conteúdos centrais a política, a estratégia de negociação, a organização, a definição de objetivos, a articulação com outras organizações sociais, desenvolvendo redes de informação e ação política. Para a autora, a prática pedagógica também pode ser atividades planejadas com o objetivo de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias, tendo o propósito de depósito de conteúdo como característica central.

De acordo com Machado (2005, p. 127):

Os comportamentalistas entendem a prática pedagógica como a atividade exclusivamente observável e que gere uma atividade concreta, cujos resultados possam ser registrados, comprovados. Os cognitivistas entendem a prática pedagógica como a atividade que desenvolva o raciocínio do educando e que o leve a resolver problemas. Os humanistas validam todo o processo de ensino-aprendizagem, priorizando as relações humanas.

Para Caldeira e Zaidan (2010) a prática pedagógica pode apresentar diferentes significados conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada. A prática pedagógica na perspectiva positivista é resultado da aplicação de conhecimentos teóricos retirados de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho de ideia à ação de princípios teóricos à prática. Já na perspectiva interpretativa, a prática pedagógica é resultado de um processo que tem início na própria prática, anunciada tanto pela teoria quanto pela situação particular vivenciada pelo ator. Na perspectiva histórico-crítica, a prática pedagógica é uma prática social e é determinada por um jogo de interesses, motivações, intencionalidades etc.



A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, sendo que esta acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e estudantes e, principalmente, na sala de aula. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010)

Segundo Medrado (2012):

[...] a prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, dando sentido a todo tipo relação que emerge do contexto sócio/educacional a partir da interação estabelecida pelos sujeitos/momento/espaço. Temos aqui o entendimento que as relações que se estabelecem no meio em que o alunado está inserido propiciará no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem.

Pensin & Nikolai (2013) traz que a prática pedagógica não se reduz apenas ao momento da aula. Ela divide-se em antes, durante e depois, manifestados no planejamento, na intervenção e na avaliação dos processos educacionais. Sendo assim, a prática pedagógica é toda prática realizada por professores não só na sala de aula, mas também fora dela, em seus planejamentos e ações na escola.

A seguir, buscamos entender melhor sobre a Provinha Brasil. Como a Provinha Brasil é uma avaliação externa do governo, elucidamos também a visão de alguns autores em relação a esse assunto.

3. AVALIAÇÃO EXTERNA E PROVINHA BRASIL: UM BREVE OLHAR

De acordo com Rocha (2014) a avaliação externa recebe essa denominação por ser concebida, planejada, elaborada e corrigida fora da escola. Ela busca verificar o desempenho dos estudantes, para que seja possível confrontar como é o ensino e como deveria ser em relação ao alcance de algumas habilidades. Essa avaliação também busca verificar habilidades e competências que se espera ter sido ensinadas em algum momento da escolarização. Ainda de acordo com o autor, ela se distingue da avaliação interna, pois a avaliação interna focaliza a aprendizagem enquanto a externa focaliza o ensino. Além disso, a avaliação interna é elaborada com base no que foi trabalhado pelo professor em sala de aula, procurando identificar o que os estudantes aprenderam.

Segundo Freitas (2009, p. 47) a avaliação externa deveria ser:

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.



No final dos anos 1980, a educação básica brasileira passou a ser objeto de avaliações externas de forma mais sistematizada, de início apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho dos estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas. Esse quadro avaliativo ganhou destaque com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013).

O Saeb, assim que foi criado realizou, em âmbito nacional, a primeira aplicação amostral de testes padronizados em leitura e resolução de problemas nas séries finais de cada ciclo do Ensino Fundamental (5º ano e 9º ano) e 3º ano do Ensino Médio, de todas as unidades da federação e redes de ensino público e particular, o que passou a ser feito a cada dois anos. O sistema também levanta informações como o perfil dos estudantes, práticas pedagógicas bem como gestão escolar de professores e diretores.

De acordo com o Inep⁶⁵ (2011), o Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil") e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Segundo Locatelli (2002, p. 17):

Durante a década de 80 e, mais recentemente, a partir da década de 90, houve um grande incremento, na América Latina, de ações governamentais relacionadas com a avaliação dos sistemas de educação. Com a introdução de reformas educativas no Brasil e principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a avaliação passou a constituir-se programa do governo federal e de diversos governos estaduais e municipais.

De acordo com Castro (2002), o Saeb “mede” o desempenho escolar dos estudantes das séries finais do ensino fundamental (5º e 9º anos) e do ensino médio (3º

⁶⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal, um poder absoluto, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade, além de produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, 2011).



ano). Para a autora, este sistema é aplicado em larga escala em todo o país, a cada dois anos.

Segundo Castro (2002), este sistema de avaliação é processado e avaliado por pessoal altamente qualificado, além das versões completas dos relatórios serem destinadas a estudiosos da educação. Para Locatelli (2002) as provas do Saeb são organizadas por especialistas das áreas de conhecimento, especialistas em psicometria, em avaliação e em estatística.

Ainda de acordo com Locatelli (2002), com a avaliação externa da educação básica podemos monitorar a qualidade e promover a incorporação dessa avaliação no cotidiano escolar como uma forma de melhorar a qualidade do ensino. A autora também aborda que a avaliação da educação básica tem entre seus objetivos contribuir para a melhoria da qualidade da educação, oferecer subsídios para formulação e reformulação de políticas públicas, além de oferecer aos educadores e à sociedade visão clara de como se dá esse processo.

Já Oliveira (2011), ao fazer uma leitura crítica da realidade sinaliza que as avaliações externas parecem ter sido feitas mais para a produção de informações para gestores das redes educacionais do que para ajudar os professores a analisarem os resultados, numa busca de rever seus métodos de ensino e práticas pedagógicas. Para a autora, os resultados das avaliações devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de forma a aprimorar e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Além destas avaliações, a educação brasileira conta também um o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb foi criado pelo Inep em 2007 e,

[...] representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2011, s/l).

Segundo Fernandes (2007), por meio do Ideb, podemos identificar quais escolas precisam de apoio pedagógico e/ou financeiro para proporcionar uma melhor



qualidade de ensino a seus estudantes, sendo que aquelas que tiverem bom destaque no cumprimento das metas poderão receber melhores benefícios na verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Freitas (2005) ao fazer a crítica a esse índice, afirma que se pretende com o Ideb buscar uma melhoria da qualidade da educação por meio de um sistema de prestação de contas baseado em gratificação para professores de acordo com os resultados obtidos pelos alunos. Isso faz com que escolas e docentes sintam-se responsáveis pelo desempenho dos estudantes, estabelecendo uma política de “responsabilização” em torno da avaliação educacional.

Com esta breve explanação percebemos que no campo da avaliação externa existem diferentes abordagens, algumas caminham na perspectiva da defesa e outras criticam. Após a explanação sobre a avaliação externa, abordaremos agora sobre a Provinha Brasil.

A opção pela discussão se justifica por entendermos, com base nos documentos oficiais do Inep, que a mesma apresenta e se caracteriza como um instrumento essencialmente diagnóstico.

Segundo o Inep (2011), a Provinha Brasil:

É uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.

A Provinha Brasil tem como objetivo oferecer informações que orientem tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação e interpretação dos resultados dessa avaliação. Ela é instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que oferece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino. (INEP, 2011).

De acordo com Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, tem os seguintes objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do



ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização; visar a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades (INEP, 2011).

Para Freitas H. (2013) a Provinha Brasil é um instrumento diagnóstico da aprendizagem das crianças nas áreas da alfabetização e matemática. Ainda segundo a autora, essa avaliação foi criada para auxiliar professores dos anos iniciais para identificação das dificuldades dos estudantes nessas duas áreas, as quais vêm sendo apontadas como responsáveis exclusivas pelo sucesso ou fracasso dos discentes nas demais áreas curriculares, impedindo ou dificultando a continuidade dos estudos na educação básica.

Ainda segundo Freitas H. (2013) a metodologia de elaboração, aplicação e análise dos resultados dessa avaliação foi pensada para evitar o ranqueamento de escolas, diferente da Prova Brasil, algo muito conveniente aos segmentos que se utiliza dos resultados dos exames e provas nacionais para desvalorizar a educação pública e se impor no mercado educacional.

Para Freitag e Rosário (2013) apesar do que corre no senso comum dos professores alfabetizadores, a Provinha Brasil não tem intenção de classificar ou punir o estudante, a escola ou o profissional da educação. Para as autoras o intuito dessa avaliação é que os dados conferidos funcionem para o professor e para a escola como uma amostra da habilidade de leitura do estudante e que diante dessa constatação, o professor se sinta motivado a criar novas possibilidades de melhoria do resultado, caso este seja negativo.

Segundo o Inep (2011):

Diante da existência de diferentes regimes adotados nas escolas, participam da Provinha Brasil os alunos que estão: no 2º ano - em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos; na 2ª série - em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização; na 1ª série - em escolas onde o ensino fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização.

Ainda segundo o Inep (2011) a primeira edição da Provinha Brasil aconteceu em abril de 2008, para monitoramento da alfabetização, sendo que a cada edição dessa



avaliação busca-se a melhoria do instrumento tanto para fins diagnósticos como para avaliação da aprendizagem.

A partir de 2011, esta avaliação incluiu instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática. Assim, ao implementar o instrumento de Matemática, o objetivo foi garantir que fosse realizado o diagnóstico do processo de alfabetização de uma maneira ampla, e ao mesmo tempo que se permitia o desenvolvimento de atividades e a reorganização da prática pedagógica dessa área de conhecimento. Sendo assim, tem-se a compreensão de que a participação nessa avaliação traz benefícios para todos os envolvidos no processo educativo: estudantes, professores alfabetizadores e gestores (INEP, 2011).

Contrariando a visão diagnóstica, Cardoso e Silva (2014) afirmam que a Provinha Brasil é aplicada em crianças na faixa etária de sete anos de idade, sendo este o momento de ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse momento é como se as brincadeiras dessem lugar aos conteúdos da educação formal, e as crianças fossem obrigadas a demonstrar resultados satisfatórios cada vez mais cedo, sem nem ao menos saber a sua finalidade.

Ainda segundo as autoras a forma como a Provinha Brasil é aplicada não oferece uma qualidade de ensino, pois não atende às necessidades e singularidades de cada escola, até porque são provas padrões, de um único modelo, aplicados a todas as escolas de todas as regiões de maneira igual, não levando em consideração as diferentes realidades.

Para Esteban (2012, p. 2),

A ideia de uma “provinha”, assim no diminutivo, pode parecer um modo de aproximar o exame do contexto infantil. Neste sentido, reforça o estereótipo da criança como sujeito de “segunda classe”, incapaz, alguém que se prepara para ser, mas ainda não é.

Ainda segundo a autora, a Provinha Brasil promove a ampliação do sistema de controle sobre a escola, sobre o professor e sobre a aprendizagem infantil, além de direcionar a ação pedagógica para a obtenção de resultados pré-fixados. Além disso, ela



também colabora para a redução das possibilidades da escola em refletir sobre seu trabalho e propostas favoráveis aos processos de ensino aprendizagem.

Conforme Teixeira e Saraiva (2010) a Provinha Brasil é um exemplo de como a ação governamental não pretende conhecer a individualidade, realidade, região ou cultura do estudante, mas apenas o seu nível de conhecimento ou simplesmente números, indicadores gerais. Além disso, o primordial na aplicação é o resultado que ela produzirá, sendo baseada em mecanismos de segurança reguladores, que verificam resultados, avaliando a necessidade de intervenção posterior.

Ainda segundo Teixeira e Saraiva (2010) o sucesso ou fracasso de uma escola na Provinha Brasil acaba sendo atribuído ao modo como a escola conduziu suas escolhas pedagógicas. Isso faz com que as escolas adotem procedimentos que atendam às provas padronizadas levando, de certa forma, a uma artificialização das práticas pedagógicas que acontecem no interior das salas de aula.

4. INFLUÊNCIAS DA PROVINHA BRASIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS

Fizemos pesquisas de campo em quatro escolas localizadas em um pequeno município do Triângulo Mineiro. A cidade tem apenas 11.365 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – 2014. Analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e aplicamos questionários às professoras do 2º ano.

Duas escolas municipais possuem duas salas de 2º ano, uma escola municipal possui três salas de 2º ano e a escola estadual possui apenas uma sala de 2º ano. Sendo assim, foram distribuídos um total de oito questionários. Dentre esses, tivemos o retorno de cinco.

A partir dos questionários e das respostas das professoras, obtivemos o resultado de que a Provinha Brasil influencia na prática pedagógica das professoras, pois a maioria se sente pressionada quando está em época de realização dessa avaliação, pois mesmo indiretamente a escola cobra resultados satisfatórios. Assim, as suas práticas pedagógicas, desde a definição do currículo às metodologias adotadas, são modificadas



saindo da rotina normal de estudos. Podemos perceber isso nos registros dos quadros abaixo:

QUADRO I: Organização das aulas perto da realização da Provinha Brasil

Luna:	“[...] a organização é diferente de outras avaliações e desde o momento em que ficamos cientes da aplicação da prova, faço atividades diferenciadas que consigo através de pesquisas e estudo sobre a mesma. ”
Gina:	“Procuro, revisar conteúdos para lembrar alguma coisa esquecida. ”
Alice:	“As aulas são expositivas, sempre revisando o conteúdo aplicado, uma didática diversificada. ”
Roberta:	“[...] as aulas foram preparadas com avaliações diagnósticas e simulados. ”
Celina:	“As aulas são voltadas para um trabalho de revisões, simulados, para que os alunos se adaptem às provinhas. ”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa, 2015.

As professoras desenvolvem conteúdos indicados na matriz de referência e que caem nas avaliações, sinalizando para uma organização curricular definida pelos conteúdos cobrados nas diferentes avaliações externas. Além disso, percebemos alteração em suas práticas pedagógicas, já que elas saem da rotina de atividades e buscam sempre revisar conteúdos ou mesmo aplicar simulados para treinamento dos estudantes à provinha.

Pelas respostas, as professoras passam a ideia de que a prática pedagógica delas é organizada para preparar os estudantes para fazer a provinha, e isso pôde ser percebido quando falam da realização dos simulados para preparação dos estudantes.

Rocha (2014) aborda que a avaliação externa busca verificar o desempenho dos estudantes para um confronto de como é o ensino e de como deveria ser em relação ao alcance de algumas habilidades, além disso ela busca verificar habilidades que se espera ter sido ensinadas em algum momento da escolarização. Assim, podemos afirmar que as professoras buscam essa preparação dos seus alunos para “fugir” de uma futura cobrança no modo em que elas atuaram no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos.

**QUADRO II: Prática pedagógica durante o período de realização da Provinha Brasil**

Luna:	“Tento manter tudo o mais normal possível para não deixar meus alunos nervosos.”
Gina:	“Com certeza procuro focar melhor nos conteúdos mais importantes.”
Alice:	“Procuro sempre inovar e atualizar o conteúdo diante dessas avaliações.”
Roberta:	“O trabalho é contextualizado e com alguns simulados[...].”
Celina:	“A prática pedagógica se modifica muito, pois nesse período só é trabalhado o português[...].”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa, 2015.

Enquanto a professora Luna tenta agir com normalidade para não colocar pressão e nervosismo sobre os estudantes, a professora Gina vem com uma fala que mostra que para ela alguns conteúdos são mais importantes do que outros, e esta busca focar neles. Mas será que todos os conteúdos não são de grande importância? Ou será que há aqueles que são mais importantes do que outros?

Na Provinha Brasil, os conteúdos mais importantes são relacionados à leitura e matemática, já que nessa avaliação é cobrado apenas estes conteúdos como nos apresenta o Inep (2011). Sendo assim, podemos perceber que a professora foca mais nessas áreas, considerando-as como mais importantes. Na verdade, todas as áreas são importantes, mas a exigência que essa avaliação traz faz com que professores foquem mais nas áreas exigidas na provinha como se os outros tivessem menos importância.

Assim, percebemos que as professoras trazem também simulados como se treinassem os estudantes a fazer essa avaliação, aspecto este já sinalizado na questão sobre a organização das aulas, quadro I, e que se confirmou aqui.

QUADRO III: A escola durante o período de realização da Provinha Brasil

Luna:	“[...]é tudo muito tenso, enquanto os alunos não terminam a escola inteira não pode sair para o recreio e isso, eu acho, que faz o aluno ficar nervoso, pois sai da rotina.”
Gina:	“[...]age com a mesma normalidade de todas.”
Alice:	“A escola procura motivar o aluno.”
Roberta:	“[...] na Provinha Brasil não tem tanta pressão, como nas outras avaliações.”
Celina:	“Durante esse período há uma mobilização geral na escola, para que tudo dê certo. Até os pais ajudam.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa, 2015.

De acordo com as respostas, a escola estadual possui uma exigência/pressão maior, enquanto as municipais, pelo menos as professoras Gina e Roberta sinalizam que agem com mais normalidade, apesar de também buscar boas notas. Mas o que leva o estado a possuir uma exigência maior? Será que é para passar uma imagem de escola de



qualidade? Será que o município não se preocupa tanto com isso pelo fato das escolas serem poucas e assim não terem concorrência? Mas ao mesmo tempo que o município pressiona menos, por que se busca boas notas? Há várias contradições em todo esse processo. Assim como afirma Luckesi (2012), a imagem que se passa é que a avaliação possui caráter classificatório e não diagnóstico, e acaba gerando essa cobrança por parte da escola/estado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos teóricos realizados e as idas em campo para conhecer mais de perto a realidade das escolas pesquisadas, percebemos que a Provinha Brasil influencia na prática pedagógica das professoras, já que elas modificam suas aulas durante ou quando está perto da realização dessa avaliação. Percebemos que essa modificação na prática pedagógica se dá sobretudo em função da exigência por boas notas que as instâncias superiores cobram das escolas.

Percebemos também que as professoras têm consciência de que os estudantes precisam alcançar notas satisfatórias. Se eles não alcançarem bons resultados, culpabiliza-se o próprio professor por esse fracasso, já que ele que estava ali o tempo todo revisando e ajudando os estudantes a sanar suas dificuldades.

A partir das análises dos questionários, vemos contradições sobre o que é proposto nessa avaliação e o que de fato acontece. Percebemos que ela recebe a denominação de diagnóstica, principalmente de acordo com os documentos oficiais do Inep, buscando identificar as maiores dificuldades dos estudantes para haver uma intervenção. Mas se ela é diagnóstica, qual o motivo de tanta pressão por bons resultados?

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências.** Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf> > Acesso em: 04ago2015.

Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Fundação Itaú. São Paulo 2013. Disponível em: <



http://www.fundacaoitaisocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/avaliacao_e_aprendizagem.pdf > Acesso em: 04ago2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP: O que é o Ideb. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> > Acesso em: 07set2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP: Provinha Brasil – Aplicação. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/aplicacao> > Acesso em: 13ago2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP: Provinha Brasil – Apresentação. Disponível em < <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> > Acesso em: 25jun2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP: Provinha Brasil – Histórico. Disponível em < <http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico> > Acesso em: 12set2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP: Provinha Brasil – Objetivos. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/objetivos> > Acesso em: 13ago2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira INEP: Saeb. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> > Acesso em: 04ago2015.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica.** Disponível em < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328> > Acesso em: 12ago2015.

Conheça o Inep. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep> > Acesso em: 07set2015.

CARDOSO, G. C.; SILVA, E. S. da. **Provinha Brasil e Prova ANA:** reflexões a partir da garantia de qualidade de educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em < http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_03_11_2014_11_03_23_idinscrito_1981_81e58668a339b41e4a3dc82850c95c7c.pdf > Acesso em: 12set2015.

CASTRO, M. H. G. **Avanços e desafios da educação brasileira.** / LOCATELLI, I. **O sistema de avaliação da educação brasileira.** In: **La experiencia brasileña en la evaluación de la Educación Básica.** Brasília-DF, janeiro de 2002. Disponível em < <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002023.pdf> > Acesso em: 04ago2015.

ESTEBAN, M. T. **Provinha Brasil:** reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. Disponível em < >



http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0118/rev_emrede03.asp > Acesso em: 14set2015.

FREITAG, R. M. K.; ROSÁRIO, M. M. S. **A Provinha Brasil na visão dos professores.** Disponível em <
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/16887/9618> > Acesso em: 14set2015.

FREITAS, H. C. L. de. **Provinha Brasil: o que é avaliado?** Disponível em <
<http://formacaoprofessor.com/2013/10/24/provinha-brasil-o-que-vem-avaliando-3/> >
Acesso em: 12set2015.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Disponível em <
<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=311180&search=%7Ccanapolis> > Acesso em: 04out2015.

MACHADO, V. **Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral.** Disponível em <
<http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1192/482> > Acesso em: 12set2015.

MAIA, M. **Impactos da Provinha Brasil na reorganização das práticas de alfabetização das escolas públicas do país.** Disponível em: <
http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_4209.pdf > Acesso em: 25jun2015.

_____. **Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores.** Disponível em: <
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MDHGQ/2_dissertacao_marinilda.pdf?sequence=1 > Acesso em: 25jun2015.

MEDRADO, C. H. de S. **Prática pedagógica em classes multisseriadas.**

PENSIN, D. P.; NIKOLAI, D. **A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior.** Disponível em <
<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/2737/pdf> > Acesso em: 12set2015.

ROCHA, G. **Avaliação Externa.** Disponível em <
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa> >
Acesso em: 07set2015.

SOARES, C. R.; OLIVEIRA, M. C. A. de. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-cultural: o caso do SIMAVE.** Disponível em <



<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertacao-Carlos-Renato.pdf> >
Acesso em: 12ago2015.

SOUZA, M. A. de. **Prática pedagógica:** conceito, características e inquietações.
Disponível em: <
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:O_5jQdFrKc0J:files.metodologiaceutifica4.webnode.com/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%25C3%25A1ticaPedagCONCEITOS.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br >
Acesso em: 25jun2015.

TEIXEIRA, A.; SARAIVA, K. **A Provinha Brasil como regulação da ação escolar.**
Disponível em: <
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/0159_36_A_PROVINHA_BRASIL_COMO_REGULACAO_DA_ACAO_ESCOLAR.PDF > Acesso em: 14set2015.

VIEIRA, R. A.; FERNANDES, C. P. **Avaliações externas em foco:** percepções e efeitos para o trabalho docente. Disponível em: <
<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/136/53> > Acesso em: 07set2015.



A ESCOLA PÚBLICA E O FRACASSO ESCOLAR: DOIS PESOS DUAS MEDIDAS?

Marina Muniz M. de Barros Soares

marinammboares@gmail.com

Mara Ferreira Santos Silva

marasantosf@hotmail.com

Valéria Moreira Rezende

valeria.rezende@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia - Facip

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender as concepções de professoras sobre o fracasso escolar e como elas percebem esse fenômeno na sua prática na sala de aula. Neste trabalho procuramos estabelecer um entendimento pautado por algumas reflexões sobre o fracasso no âmbito da escola, sua incidência e sua representatividade social. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários com nove professoras da escola “João e Maria”, da rede municipal da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, que oferece os anos iniciais do ensino fundamental. Para as professoras são vários os fatores que contribuem para o fracasso dos alunos: ausência dos pais na escolarização de seus filhos; falta de condições favoráveis para a realização de seus trabalhos, aprovação automática; currículo descontextualizado da realidade do aluno e condicionado às avaliações sistêmicas. Concluímos que a superação do fracasso escolar depende de uma tomada de decisão coletiva por parte dos sujeitos envolvidos: Estado, família, escola e professores. Mais emergente ainda é a necessidade de uma reforma no sistema educacional que possibilite uma nova maneira de organizar a escola para que esta deixe de ser uma mera reprodutora de fracasso e em consequência, de exclusão social.

Palavras-chave: Fracasso Escolar; Ensino Fundamental; Escola pública.

1- INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um fenômeno que tem sido evidenciado no interior das instituições de ensino desde que o processo de escolarização se popularizou. Muito se fala sobre suas consequências e muito se especula sobre suas causas. A escolha de abordagem desse tema justifica-se pela necessidade de compreender os efeitos que o baixo desempenho na vida escolar e social incide sobre o aluno em formação. Consideramos necessário voltar o olhar para o fenômeno, pois trata-se de um assunto



polêmico, cujo conceito ainda não é e, está longe de ser, um consenso entre os estudiosos.

Neste trabalho procuramos estabelecer um entendimento pautado por algumas reflexões sobre o fracasso no âmbito da escola, sua incidência e sua representatividade social. Para isso aplicamos questionários com nove professoras da escola João e Maria, da rede municipal da cidade de Ituiutaba-MG, para entender como as professoras concebem o fracasso escolar e a que elas atribuem suas causas.

Na construção deste artigo buscamos compreender como tem se constituído historicamente o fracasso escolar e que variáveis tem sido a ele atribuídas de acordo com o tempo e contexto social. Observamos que não se pode falar em um conceito unificado, pois cada sociedade, a seu tempo, compreende de um jeito diferente esse fenômeno. Nossa pesquisa tomou como referências autores consagrados que discutem o fracasso escolar, tais como: Patto (1998, 1999) Angelicci et al (2004), Arroyo (1992) Marin e Pezzi (1999), Ireland (2007), entre outros.

Para conhecer as impressões das docentes realizamos a coleta de dados por meio de aplicação de questionários estruturados, uma vez que encontramos resistências por parte das professoras em conceder entrevistas. Tivemos dificuldade em estabelecer uma conversa com as docentes, mesmo tentando realizar o que Minayo (2012) chama de “Conversa inicial” com o objetivo de criar um clima amistoso para deixar o entrevistado mais à vontade. Mesmo com a garantia do anonimato as docentes não se dispuseram a gravar as entrevistas e optaram por responder “por escrito” as questões propostas para a entrevista.

Ao fazer as perguntas às docentes procuramos perscrutar o entendimento delas sobre fracasso escolar e como elas se vêm em contato com esse fenômeno. O foco da pesquisa reside na seguinte problematização: o que as professoras pensam sobre o fracasso escolar? Como elas percebem a incidência desse fenômeno nas suas práticas na sala de aula? A quem elas atribuem a responsabilidade sobre esse problema?

Quando aventamos sobre o fracasso escolar e suas causas, são muitas as variáveis, uma vez que não há um consenso para a incidência desse fenômeno, nem mesmo entre os professores. Pelo contrário, muitos docentes têm dificuldades para definir e entender o fracasso na escola.



Não é pretensão trazer uma definição definitiva ou apresentar uma solução e sim suscitar reflexões sobre o tema e suas implicações.

Começaremos trazendo uma discussão sobre a necessidade de se contextualizar a definição do fracasso escolar de acordo com o tempo e o lugar. Seguiremos fazendo uma análise da organização escolar e sua influência na produção do fracasso. Em outro momento discutiremos os dados colhidos na pesquisa de campo, apresentando o olhar das docentes sobre o fenômeno.

2- UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

O conceito de fracasso escolar não é único, varia de acordo com o tempo e o lugar, pois cada sociedade e época tem um entendimento diferente sobre o fenômeno. Esse entendimento guarda relação com o nível de desenvolvimento social, o acesso a escolaridade, o nível de especialização para o trabalho e outros fatores. Para Charlot (2010) “Fracasso escolar pode ser o fato de um aluno não passar de ano. Geralmente é assim que se entende. Mas fracasso escolar, muitas vezes, é o fato de o aluno não saber nada e passar de ano.” (p.216), desta maneira, podemos dizer que o fracasso não está associado ao baixo desempenho do aluno.

Quando o acesso à instrução institucionalizada era para poucos, não se considerava tanto o fracasso escolar, pois a maioria das pessoas que frequentava a escola era de classe social privilegiada e isso não lhes afetava profissionalmente ou socialmente. Já a classe economicamente desfavorecida não carecia de tanto estudo, pois os ofícios eram aprendidos na prática, aprender a ler não era dispensável para o exercício de qualquer profissão como ser sapateiro ou trabalhar na indústria têxtil. Segundo Patto (1999, p.43), para capacitar os trabalhadores eram utilizados outros meios, não a escolarização:

As medidas mais imediatas e eficazes de capacitação da classe trabalhadora incluíam impor uma disciplina rígida no ambiente de trabalho, pagar pouco ao operário para força-lo a trabalhar sem descanso durante toda a semana para poder sobreviver, recorrer a uma mão de obra mais dócil, como mulheres e as crianças, e mediar a relação entre patrões e empregados pela ação vigilante de intermediários que garantiam a disciplina do trabalhador.



Esse recorte nos mostra o quanto a escolarização era dispensável e mesmo quando surge a necessidade de aperfeiçoar ou capacitar o operário, esse aprendizado é feito na fábrica, não na escola.

Quando adentramos no século XX, com a ampliação do acesso à escola, fruto de políticas desenvolvimentistas e do crescimento da industrialização, é que se começa a ter pessoas que frequentam a escola por alguns (ainda que poucos) anos, e quem aprendia a ler e fazer operações matemáticas já era considerado instruído. Conforme as oportunidades de instrução foram se universalizando, aqueles que não completavam o nível considerado mínimo de ensino passavam a serem excluídos, nesse momento começa a surgir a ideia de fracasso escolar. Reiteramos aqui que o que é considerado escolaridade mínima muda de acordo com o tempo e o lugar, quando na Europa para ser bem-sucedido o sujeito precisava ter o ensino médio, aqui no Brasil o ensino fundamental já era suficiente.

O fenômeno do fracasso escolar começou a ter atenção no Brasil ainda na primeira metade do século XX quando o poder público buscava informações para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Nesse momento o fracasso escolar era analisado a partir do viés da psicologia, considerava que o problema estava no aluno que não conseguia aprender e deveria passar por tratamento médico ou psicológico. Nas décadas seguintes, a busca pelas causas do fracasso ainda se concentrava em fatores exteriores a escola, foi somente na metade da década de 1970 que a análise se voltou para o que acontecia dentro dos muros escolares: “a burocratização da escola e sua influência no trabalho docente, a distância entre as culturas escolar e popular, a inadequação do material pedagógico e a discriminação das diferenças no contexto escolar” (MARIN e PEZZI, 2014 p.3), ou seja, pela primeira vez se considerou que o aluno não era o responsável pelo seu baixo rendimento e que a escola tem grande influência nesse resultado.

Nas décadas seguintes foram muitos os apontados como culpados pelo fracasso: a família, o próprio aluno, o sistema escolar, a realidade social, os professores e até verminoses. Interessante observar que os professores, provavelmente na tentativa de isentar-se de uma carga injusta, procuravam se apoiar em laudos médicos que atestassem uma causa física ou psíquica para o não aprendizado dos alunos.



Nos dias atuais reconhece que não podemos atribuir uma única causa para o fracasso escolar, ele é resultado de uma multiplicidade de fatores, dentre eles as relações sociais.

3- A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COMO LEGITIMADORA DO FRACASSO ESCOLAR.

Ao considerarmos o fracasso escolar, não podemos deixar de olhar mais atentamente para o modo como as escolas se organizam e em que medida essa forma de organização não contribui ou para a superação desse fenômeno, pelo contrário, o perpetua. Para Arroyo (1992) a escola como um todo constitui-se como uma indústria de exclusão. Trata-se de um problema institucional e estrutural, a escola é pensada para excluir. Isso acontece por ser a escola um reflexo da sociedade onde está inserida, o que acontece dentro dos muros escolares, reproduz uma sociedade que está estruturada com base na desigualdade e a educação é pensada de modo que mantenha essa diferença.

O discurso de uma educação igualitária permanece no papel e em nada se apresenta na prática, pois a educação destinada aos indivíduos de classes menos abastadas não tem o objetivo de fazê-los aprender para melhorar suas condições socioeconômicas, mas de fazer com que se mantenham sob o estigma de desfavorecidos, incapazes de aprender, inferiores intelectualmente. Isso serve para a manutenção do status quo, porque mantém essas pessoas nos lugares onde as classes dominantes consideram conveniente. Nos dizeres de Arroyo (1992, p.49)

(...) a cultura do fracasso se alimenta da própria condição dos setores populares, ou dos preconceitos em relação ao papel social previsto para essa infância e adolescência: para ser pedreiro, faxineira, vaqueiro, empregada doméstica...é mais do que suficiente- nem sequer necessário o domínio de habilidades elementaríssimas de leitura, escuta e cálculo (...)

Investir tempo e recursos em quem não precisa mais do que assinar o nome para ocupar o lugar que lhe é destinado na sociedade, é visto como desperdício.

Outra teoria clássica que reforça a ideia da escola como reprodutora de desigualdades sociais foi mundialmente discutida na obra de Bourdieu e Passeron (1992), “A reprodução”. Os autores corroboram a tese de que a escola como espaço de



cultura valora não só o conjunto de conhecimentos e saberes, como também o modo específico de se apropriar deles. Nesse sentido a sociedade produz e a escola reproduz dois modos distintos de indivíduos: por um lado o *dominante* que estabelece uma relação natural com o conhecimento escolar. por outro lado o *dominado* cujo conhecimento construído a partir cultura popular é estranho ao saber escolar.

Desse modo a escola reproduz a divisão de classes onde um número seletivo de pessoas tem acesso ao saber escolarizado sem grandes dificuldades e a grande massa de desprivilegiados se encontra desprovida da “luz do conhecimento”

A comunicação pedagógica, tal como se dá tradicionalmente na escola, exige de forma implícita, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas [da cultura de elite] possuíam. Os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2003, p. 38).

Arroyo (1992) nos mostra com clareza como a escola pode ser excludente quando observamos que a escola pública ao considerar seu aluno como um incapaz que não irá aprender nada, a despeito de qualquer esforço, começa a “facilitar-lhe a vida”, as disciplinas são simplificadas ao extremo, a reprovação deixa de existir, o aluno é aprovado de uma série para outra sem efetivamente ter aprendido.

Das políticas públicas voltadas a solução do fracasso e evasão, a progressão continuada, que passou a assumir mais a função de aprovação automática, talvez seja a mais controversa. No bojo de uma economia de capital e de um pensamento neoliberal, o aluno na escola significa recursos investidos, retê-lo implicaria mais gastos e mais tempo para que esse indivíduo adentrasse, segundo os propositores do governo, no mercado de trabalho. (FERNANDES 2005). Desta forma, diante dos altos índices de reprovação das escolas brasileiras e do imperativo econômico que se impõe a partir da década de 1950, órgãos internacionais como a UNESCO sugerem aos países menos desenvolvidos a implementação da progressão automática. Essa seria a solução perfeita se o fracasso escolar se resumisse simplesmente a não aprovação, mas aí trazemos outra



faceta do fenômeno que nos leva a um questionamento: o fracasso é do aluno que não conseguiu aprender ou da escola que não está conseguindo ensinar?

Sabemos, com o auxílio de Arroyo (1992) e Palma (2007) que a escola como conhecemos não abarca toda a diversidade social de seu alunado, ao contrário, ela pensada para moldar os indivíduos e aqueles que não se encaixam nos padrões são excluídos, sendo rotulados como os que “não tem jeito”, “reprováveis”, os que “não aprendem”, em suma, os fracassados. A escola passa o instrumento de legitimação das desigualdades sociais e pior, um veículo de exclusão, quando “a escola é esvaziada em sua função de ensinar a pensar e a ler criticamente a si e ao mundo” (PALMA, 2007, p. 20).

Outra questão que merece destaque refere-se a forma de organização curricular, composta em realidades extrínsecas à escola que compreende todos os saberes e disciplinas que se considera necessário que o sujeito aprenda. Nele está contido de maneira sistematizada, saberes acumulados pela humanidade em diversas áreas do conhecimento. Acontece que os currículos de nossas escolas estão “inchados”, transbordando de informações que não fazem o menor sentido para o aluno. No entanto, o domínio desses saberes que determinará o veredicto de sucesso ou fracasso escolar. Nessa concepção o sucesso ou o fracasso é determinado pelos conteúdos que os alunos conseguem aprender, ou apenas memorizar e que segundo Arroyo (1992, p. 51) é criado “para escola e pela escola”, não tendo ligação com a vida social, deixando de lado conhecimentos úteis ao exercício da cidadania e do crescimento cultural do sujeito.

Se por um lado os sociólogos Bourdieu e Passeron (1992, p. 34) denunciavam que a escola assumia o papel de reprodução das mazelas sociais que legitimava a divisão de classes, por outro lado compreendiam que essa mesma escola também poderia se caracterizar como espaço de produção, uma vez que tem em suas bases um “padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento (...) de raciocínios para a solução dos diferentes problemas”. Para os autores as estratégias adotadas pela escola não se limitam à reprodução, mas se referem também à transformação.

A superação do fracasso escolar ainda nos parece muito distante, talvez pelo fato de não analisarmos as causas de forma orgânica, sem nos determos em aspectos



isolados, no que Fernandes (2005, p. 8) chama de “movimento pendular de atribuição de causas”, onde a responsabilidade é jogada na família em um momento, em outro no aluno, depois na escola, ao invés de se buscar as falhas em todos esses âmbitos e também a partir de todos eles, integrados, buscar a solução.

4- O QUE PENSAM AS PROFESSORAS DA ESCOLA INVESTIGADA.

Consideramos importante destacar que as professoras não se sentiram a vontade para falar sobre o fracasso escolar. Houve resistência em responder as perguntas e se colocaram sempre na defensiva, atribuindo o fracasso dos alunos a fatores externos às suas práticas, como evidenciamos nas respostas do questionário.

Quando perguntadas sobre o entendimento que têm sobre o fracasso escolar, as respostas sinalizam que, para as depoentes o fracasso pode ser identificado desde o não aprendizado do aluno, a desvalorização dos docentes e falta de infraestrutura das escolas. O baixo rendimento dos alunos, aparece como mais evidente entre as docentes, como comprovam os depoimentos:

Fracasso escolar é quando o aluno não alcança os objetivos propostos mesmo esse passando pela recuperação e auxílio individual.
(Professora C)

O mal [sic] desenvolvimento do aluno (aprendizagem) (Professora A)
O fracasso escolar ocorre quando o aluno não consegue acompanhar os demais, não produz dentro das expectativas esperadas e muitas vezes desiste. (Professora H)

Essas falas reforçam a associação do fracasso escolar com o baixo desempenho discente, ou seja, o aluno fracassado é aquele que não aprendeu o conteúdo considerado válido pelo sistema escolar, aquilo que se espera que ele aprenda na série em que está. Importante observar, que como já dissemos acima, o que se espera que o aluno aprenda é estabelecido pelo sistema escolar e não pelas necessidades do próprio indivíduo, não há preocupação com o significado ou utilidade daquele conteúdo, mas que o aluno o detenha, pelo menos o suficiente para se sair bem nas avaliações.

Uma das professoras entende fracasso como “incapacidade do aluno em aprender”, demonstrando que o próprio estudante também é culpabilizado pelo seu não aprendizado, isso nos mostra que a ideia de dom, ou maior ou menor habilidade de



aprender, ainda persiste no ideário popular. Muitas vezes se considera que o sujeito não aprendeu porque não tem capacidade para isso, como se a aprendizagem requeresse um dom especial que nem todo tem. Além de ser um pensamento errôneo e fundado em bases fracas, ainda traz prejuízo a formação, impedindo que as verdadeiras causas da não aprendizagem sejam vistas e trabalhadas, como nos explica Ireland (2007 p.29)

Atribuir a supostos dons diferenças de comportamento ou de atuação que podem ser explicadas por diferenças entre as condições de vida e entre as histórias dos sujeitos é correr o risco de ocultar desigualdades sociais indubitáveis atrás de supostas diferenças naturais.

Segundo esse pensamento o aluno fracassa apesar de todo o trabalho do professor, então se não houve aprendizado, a culpa só pode ser do aluno. Ainda segundo a autora, esse pensamento compreende uma “autoproteção” do professor, pois imputar a responsabilidade na inabilidade do aluno, tira dele a carga de culpa pelo fracasso, embora, esse comportamento não seja consciente e intencional.

Apenas três, das nove entrevistadas, consideram que o professor pode ser causador do fracasso quando foi feito o questionamento “Qual relação você estabelece entre o fracasso escolar e a prática pedagógica do professor? ”, chamou-nos atenção a fala de uma das professoras que indicou a falta de compromisso dos docentes como fator preponderante para o fracasso. Outra, que também enxerga responsabilidade na prática docente, afirmou que se o aluno não aprendeu um conteúdo, cabe ao professor buscar recursos que possa auxiliar a criança nesse aprendizado. Podemos interpretar essa informação de duas maneiras: o professor entende que o modo como ele exerce sua prática pode facilitar o aprendizado ou ele assume para si a responsabilidade de fazer o aluno sair-se bem. Essa autorresponsabilização pode ser perigosa porque o professor não é o único elemento capaz de resolver os problemas do aluno, ele não pode absorver culpas por fatores que lhe são alheios.

Como já foi dito no tópico sobre a organização escolar com seu objetivo implícito de reproduzir o fracasso e as normas do sistema que instituem a uma facilitação da aprovação dos alunos considerados reprováveis, também gera queixas por parte do corpo docente. Essa realidade se reflete na fala das professoras entrevistadas. Quando solicitadas a responder quais os elementos que acreditam ser responsáveis pelo fracasso



escolar, a opção “organização inadequada dos sistemas de ensino: aprovação automática” faz parte de quase todas as respostas. Isso deixa claro o desconforto dos professores em ter que aprovar alunos que não obtiveram um bom nível de aprendizado, apenas para atender as demandas do sistema. Nesse ponto retomamos o conceito de Charlot que relaciona fracasso com a aprovação sem aprendizagem.

Em um sistema que é estruturado a partir de grades curriculares e disciplinas, isso incorre num erro deveras nocivo, pois o estudante que não aprendeu o conteúdo de determinada disciplina num ano, certamente terá dificuldades no ano seguinte começará a ter cada vez mais dificuldades, mas a escola o aprova mesmo assim, não tendo a preocupação de suprir-lhe as deficiências.

Pedimos também que os professores indicassem de quem é a responsabilidade pelo desempenho do aluno, seis das nove entrevistadas julgam que os responsáveis são a família e a escola, duas apontam o professor e a escola e apenas uma afirmou ser o professor e família. Podemos ver que a família está presente em quase todas as repostas. Isso demonstra que existe uma tensão entre esses dois grupos, o que nos leva a questionar quais as causas desse mal-estar. Seria a falta de interação entre os pais e a escola? A pouca escolaridade dos pais, aliada ao baixo nível socioeconômico? Sobre a visão do professor em relação as famílias, faremos um aporte mais adiante.

Outro questionamento feito as docentes foi sobre quais fatores eles consideram que influem no fracasso. Foram indicados os seguintes: falta de segurança, de apoio, falta de respeito, precárias condições de infraestrutura do sistema educacional, aspectos emocionais, falta de apoio e estrutura familiar, descompromisso por parte dos alunos, mostrando novamente que o professor não inclui sua prática como aspecto preponderante.

Asbahr e Lopes (2006) apontam quatro grupos de causas do fracasso escolar, a saber: causas biológicas, familiares, culturais e emocionais. As causas biológicas (retardo mental, dificuldades de visão e audição, distúrbios de desenvolvimento) refletem a tendência de se medicalizar o fenômeno do fracasso escolar e da aprendizagem, atribuindo-lhes causas físicas que poderiam ser sanadas através de recursos medicinais.



Não é incomum que profissionais da educação e mesmo os pais, ao se depararem com uma criança agitada, de comportamento “difícil” ou dificuldade de aprendizado, procurem diagnósticos médicos como transtorno de hiperatividade e déficit de atenção. Essa ideia fica evidente na fala das autoras: “Ao se utilizarem dessa lógica para entender os problemas de aprendizagem, os professores tiram da sua alçada a responsabilidade pelo processo de escolarização das crianças e conclamam o saber médico a intervir nas questões educacionais”. (ASBAHR E LOPES, 2006, p.62)

As causas culturais englobam a falta de oralidade, carência afetiva, falta de estímulo e falta de acesso à cultura elitizada, evidenciando uma visão preconceituosa e antiquada, de que o indivíduo só terá um aprendizado excelente se estiver inserido numa família que também teve acesso à educação formal, constituindo o que Asbahr e Lopes (2006, p.66) chamam de movimento de universalização do particular, que toma como geral os exemplos particulares de famílias como padrões a serem seguidos.

As causas emocionais compreendem o histórico de vida do sujeito, o que deixou impressões na sua psique, como traumas, abusos e agressões. Esses fatores são tomados como impeditivos do aprendizado por se considerar que o aspecto emocional tem prioridade sobre o cognitivo. Ainda que não se deva desprezar os componentes emocionais, isso não implica necessariamente numa incapacidade do aluno em aprender. Os professores não devem marcar esses alunos como incapazes devido a seus traumas, considerando-os inaptos e indignos de receber tempo e esforço (Idem, p.67).

Consideramos que as causas familiares merecem uma análise mais detalhada, que faremos agora, discorrendo sobre a relação do fracasso escolar com a estrutura familiar do indivíduo e suas condições socioeconômicas, elementos que aparecem de maneira constante no discurso docente e de maneira que nos parece reducionista e cheia de senso comum.

Como já foi dito anteriormente, é grande o número de profissionais que atribuem à família e ao baixo nível econômico as responsabilidades sobre o mau desempenho do estudante. É comum que apontem causas familiares e econômicas. Isso ficou claro nas respostas que obtivemos a seguinte pergunta “Quais as dificuldades você encontra para trabalhar com alunos de baixo rendimento”?



Seis das professoras respondentes atribuíram essa dificuldade à falta de assistência da família ao aluno e até a falta de tempo dos pais. Para elas esses são os maiores desafios ao se trabalhar com os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, estabelecendo-se uma relação direta entre baixo rendimento discente e ausência de apoio familiar. O depoimento da professora H demonstra cansaço e um sentimento de impotência: “Os alunos de baixo rendimento não recebem o apoio da família, e na escola o professor tem que se desdobrar para conseguir atendê-lo”. (Prof.a H)

Também questionamos as professoras se elas estabeleciam alguma relação entre o fracasso escolar e a condição socioeconômica do aluno. Para elas, o aluno que vem das classes menos favorecidas terá mais dificuldade em atingir as metas de aprendizado, estabelecendo-se uma situação em que, quanto mais desfavorecida economicamente for a realidade do aluno, mais difícil será sua aprendizagem. “Quanto menor a condição socioeconômica do aluno, menor serão os recursos oferecidos, menor será o aprendizado”. (Prof.^a D)

Apenas duas professoras não atribuem o baixo nível socioeconômico dos alunos como uma das causas do fracasso escolar. Na visão delas, as dificuldades podem estar presentes em qualquer classe social.

(..) O fracasso escolar não diz respeito a condição socioeconômica pois tanto crianças com condições desfavorecidas, quando as com melhores condições socioeconômicas apresentam dificuldades de aprendizagem (...) (Prof.^a G)

Não pretendemos nesse trabalho diminuir a importância do apoio familiar no desenvolvimento do sujeito, reconhecemos que contar com o auxílio parental favorece o aprendizado, mas não podemos considerar isto como fator determinante. É vasta a literatura que nos dá suporte para entender que a afirmação das professoras de que o fracasso advém da falta de estrutura familiar é no mínimo simplista e acrítica.

Para Asbahr e Lopes (2006, p. 64), essa culpabilização da família reflete o preconceito existente em relação aos pobres. A pobreza é considerada como um defeito, algo que condena o sujeito ao insucesso eterno:

A pobreza desde o início da revolução industrial, passou a ser entendida como inferioridade moral e física, natural de povos e



indivíduos primitivos e transformou-se em instrumento de culpabilização das classes populares por suas condições de vida. (p.64)

O ideal de família participativa para os professores difere da realidade de boa parte das famílias atendidas pelas escolas, principalmente as públicas, onde pais trabalham em horários extensos, ganham pouco, não tem tempo o suficiente para se fazere presentes na escola e muitas vezes não tem capital cultural para ajudar os filhos nos trabalhos escolares. As famílias que vemos mais comumente nas periferias, ditas desestruturadas, onde crianças são criados por avós ou só pela mãe, onde os pais não tem instrução, não guardam semelhança com o modelo familiar burguês e não são consideradas como saudáveis para o desenvolvimento da criança. Essa visão romantizada de família acaba por afastar a escola da comunidade em que está inserida, pois os pais não sentem que serão úteis ou que suas opiniões serão ouvidas.

Ao invés de tornar a comunidade sua aliada, a escola acaba por distanciar-se cada vez mais de sua clientela. A relação família-escola torna-se tensa e sofrida: os pais sentem-se humilhados por cobranças agressivas; os professores sentem-se desvalorizados e solitários com o afastamento dos pais. (ASBAHR e LOPES, p.65)

Além desse afastamento, esse tipo de atitude contribui para a perpetuação dos estereótipos negativos sobre as classes menos favorecidas, pois fica subentendido que esses pais não podem contribuir positivamente na organização escolar, e também de gênero, pois frequentemente se atribui às mães, prioritariamente, a responsabilidade de acompanhar a vida escolar do filho. Segundo Carvalho (2000) a prática de alinhar o trabalho educativo doméstico com o escolar, sem levar em consideração a diversidade de escolarização, sociais e culturais, se reforça as diferenças de aprendizado, pois em contextos diferentes se consegue resultados diferentes. Dessa forma, o fracasso vai se perpetuando.

Cabe questionar, que tipo de ajuda os professores querem dos pais e quando querem. Normalmente os professores solicitam o apoio dos pais quando sentem que não podem lidar com as dificuldades do aluno, sejam de aprendizagem ou comportamento. É frequente que o docente procure os pais quando “não aguentam mais” a criança: “As



professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes — quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar” (CARVALHO 2004, p.44). A relação família-escola só é boa quando o aluno está tendo bons resultados, quando surgem as dificuldades, surge também o jogo da culpa, onde um grupo imputa ao outro a responsabilidade, gerando uma animosidade entre família e instituição escolar.

Acontece também de os professores sentirem-se invadidos em seu espaço quando os pais começam a questionar suas práticas pedagógicas, o que acarreta tensão no relacionamento. Nesse ponto cabe fazer uma análise sobre a formação e as condições de trabalho dos professores, em que medida estes fatores influenciam na vida do profissional com o fracasso escolar. Nas respostas dadas pelas professoras, podemos perceber que há um sentimento de desamparo, falta de auxílio no enfrentamento do fracasso escolar. A realidade escolar e a própria organização do sistema, não contribuem para que o professor possa desempenhar suas funções a contento, pois encontram-se sufocados com as exigências que lhes são impostas: “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. ” (OLIVEIRA 2004, p.1132).

Segundo Assunção, Barreto e Gasparine (2005) o sistema educacional imputa ao professor o dever de preencher as lacunas do sistema, remendar as falhas, sem, contudo, dar-lhes condições objetivas para desempenha a contento a sua função precípua: ensinar. Em uma situação de escolas muitas vezes em condições precárias, falta de apoio da gestão, falta de apoio pedagógico especializado, espera-se que o professor seja o redentor que vai achar em algum lugar a solução para as faltas do sistema.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi refletir sobre o fracasso no âmbito da escola sob a ótica das professoras participantes da pesquisa e sua incidência sobre suas práticas.

A pesquisa nos proporcionou refletir sobre esse fenômeno e seus impactos sobre a atuação do professor e a formação do aluno. Para as professoras são vários os fatores



que contribuem para que os alunos fracassem no desempenho escolar. Segundo elas a ausência da família no processo de formação da criança é um dos fatores que mais contribuem para o fracasso, sobretudo as crianças de baixo poder aquisitivo. Outro fator destacado foi falta de condições favoráveis para a realização de seu trabalho, o que compromete o bom desempenho de suas funções. Os fatores apontados pelas docentes foram: salas numerosas o que compromete o atendimento das crianças que não conseguem desenvolver no ritmo solicitado; sobrecarga de trabalho, necessidade de apoio pedagógico; são cobradas por trabalhar um currículo que pouco ou nada fazem parte do universo do aluno; a progressão continuada também foi destacada como o fator mais evidente do fracasso, pois a ausência da reprovação condiciona a aprovação automática, sem que necessariamente tenha ocorrido o aprendizado. O condicionamento do conteúdo trabalhado às avaliações sistêmicas também contribui para o fracasso. Os conteúdos são trabalhados para se converterem no bom êxito nessas avaliações e não para que o aluno aprenda para a vida.

Os autores que sustentaram a discussão desta investigação afirmam que a forma de organização atual dos sistemas de ensino tem sido feita para a produção de fracasso e não sucesso escolar, ao mesmo tempo em que a escola assume o papel de reprodutora desse fracasso..

Partindo da análise das respostas aos questionários, procuramos compreender as percepções docentes acerca do fenômeno, e o quanto elas consideram que o meio familiar e sócio econômico pode influenciar para que fracasso escolar ocorra. Há uma transferência de responsabilidade por parte dos profissionais para a família, e em alguns momentos a negação de que sua prática escolar pode estar relacionada com o baixo desempenho dos alunos, mas nas falas nota-se que há um sentimento de impotência para lidar com essa situação.

Concluimos que a superação do fracasso escolar depende de uma análise organicista do problema onde todos os sujeitos envolvidos, Estado, família, escola e professores cumpram seu papel na tarefa de educar. É necessário também que haja uma reforma no sistema educacional que possibilite uma nova maneira de organizar a escola para que esta deixe de ser uma mera reprodutora de fracasso.



REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI, R., PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30, p. 51-72, 2004.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 53, p. 46-53, jan/mar. 1992.
- ASBAHR, F. S. F., LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, 17(1), 53-73, 2006.
- ASSUNÇÃO, A. A., BARRETO S. M., GASPARINI S. M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CARVALHO, M. E. P., Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan. /abr. 2004,
- _____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.
- CHARLOT, B. Entrevista com Bernard Charlot. Entrevista concedida a Daniela Arbex. **Revista Educação em Foco**. V. 14, n 2, p.213 a 220. Set.2009- fev2010.
- FERNANDES, C. de O. Fracasso escolar e escola em ciclos : tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: Anped, 2005, Caxambu. 28ª Reunião Anual da Anped, 2005
- IRELAND, V. Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. In: **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: Unesco, MEC/INEP, 2007
- HIDALGO, K. R. da S. Fracasso escolar: uma violência simbólica na perspectiva Sociológica de Bourdieu. **Revista Publicátio**, UEPG Ciências Sociais Aplicadas, Ponta Grossa, 22 (2): 193 - 204, jul./dez. 2014
- MARIN, Angela Helena. PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski. As causas do fracasso escolar na percepção de professores do ensino fundamental. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 1999.
- NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, maio/ ago, n. 23. 2003.
- PALMA R. C. de B. **Fracasso escolar: novas velhas perspectivas para um problema sempre presente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31.ed. Ed Vozes, Petrópolis, RJ.2012.



OLIVEIRA Dalila Andrade A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set. /Dez. 2004.

PATTO, M. H. S. O Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 72-77, maio de 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1999.



**A produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas
Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba**

Ma. Cláudia Rodrigues de C. Martins

PMU/GEPAE/UFU/MG

camargoemartins@uol.com.br

Prof.^a Dr.^a. Leonice Matilde Richter

GEPAE/FACIP/UFU/MG

leonice@ufu.br

Ma. Simone Freitas Pereira Costa

GEPAE/FACED/UFU/MG

simonefpcosta@hotmail.com

RESUMO:

Esta pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional - Gepae, financiada pela Fapemig, objetivou compreender como a avaliação sistêmica contribui para construir a qualidade educacional em seis escolas municipais das cidades de Uberlândia e Ituiutaba. Almejando identificar as transformações provocadas pelas políticas de avaliação mineira este estudo procurou compreender a concepção de qualidade expressa na proposta do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública - Simave e sua relação com as escolas públicas. O aporte teórico contempla pesquisadores da temática, dentre os quais se destacam Freitas (2005, 2007, 2010), Gentili (2005), Dourado (2007), Sordi (2012). Realizamos pesquisa qualitativa, tendo como fontes: análise de documentos legais; entrevistas com estudantes, professores/as, coordenadores/as e gestores/as e na observação participante. A investigação apontou, dentre outros aspectos que, em quatro das seis escolas pesquisadas, realizou-se procedimentos como provas e testes semelhantes ao formato das avaliações externas, com o intuito de alcançar melhores resultados nas AEs. Explicitou-se que os conteúdos, as atividades e a preocupação em preparar os/as estudantes para a AE, são elementos determinantes nas ações docentes.



Palavras chave: Avaliação Externa; Sistema Mineiro de Avaliação - SIMAVE; Produção da Qualidade.

Introdução

Desde a constituição do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação – Gepae, há mais de quinze anos, temos nos dedicado aos estudos sobre formação de professores/as com enfoque nas questões da avaliação educacional. Tem sido preocupação deste grupo as dificuldades que estudantes de escolas públicas oriundos/as das classes populares apresentam nos processos de suas aprendizagens e como a ação das escolas é limitada para a superação e transformação desta realidade. Se não há materialidade entre a teoria e as vivências dos sujeitos, se não se observa a curiosidade epistemológica, o rompimento com a visão ingênua, se ensinar se limita a transferência de conteúdos e se avaliar é tão somente mensurar resultados por meio de provas, testes e exames externos, logo não acreditamos que haja aprendizagem significativa, Freire (1996).

Ao longo da trajetória de estudos, pesquisas e extensão o Gepae tem assumido a análise crítica da categoria avaliação, explicitando as lógicas que permeiam a escola e, em especial as práticas avaliativas. Nas últimas décadas, vem se abrindo espaço para que essa discussão se fortaleça e em função de reflexões críticas sobre a superação do sistema avaliativo classificatório e excludente, intensificador do fracasso escolar; têm se questionado as concepções e funções que a avaliação tem assumido, seja no âmbito da escola ou das políticas públicas nacional e internacional.

Muitas vezes, nas escolas, aprofundam-se as consequências das políticas de responsabilização unilaterais, o que segundo Freitas (2007, p. 965) “conduzirão à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos”. Realidade na qual, não raro, a educação corrobora com a ampliação das desigualdades ao ampliar a distância entre os que são economicamente autorizados a deter o capital cultural e os que são excluídos desse capital e de tudo o que ele representa. Em meio a este e outros questionamentos entendemos que a inclusão das crianças de classes populares na escola tem sido tema extremamente desafiador e que se expressa de múltiplas facetas.



A escola mergulhada nesse contexto, muitas vezes, acaba por corroborar o processo de reprodução da exclusão, ao não se constituir em um espaço que garanta as aprendizagens de todas as pessoas. As crianças pobres já não ficam mais pelo caminho, mas continuam sendo “filtradas” e educadas para assumir determinado papel social. Na verdade a eliminação do/a estudante está adiada, uma vez que existem agora novas formas de exclusão que atuam dentro da escola. A ênfase na avaliação formal dentro da sala de aula diminuiu e fortaleceu-se o monitoramento por avaliação centralizada e externa. “Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos” (FREITAS, 2007, p. 973). São exemplos o Prova Brasil, Saeb, Simave, etc. Mesmo assim, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior das escolas permanecem e esta tem sido uma preocupação do Gepae.

Diante dessas considerações, alguns questionamentos nos instigaram e foram motivadores para o desenvolvimento de uma pesquisa realizada entre 2014 e 2016 com o financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - Fapemig, são eles: Que tipo de melhorias/transformações as políticas de Avaliação Mineira têm provocado nas escolas? Será que tais transformações têm produzido qualidade? O que é possível fazer nas atuais condições sociais? Como interpretar os resultados das avaliações externas de modo que esse processo possibilite às escolas a compreensão das condições em que se encontram para investir em ações que de fato produzam qualidade socialmente referenciada?

Tais inquietações nos levaram à proposição desse projeto de pesquisa em parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Uberlândia e Ituiutaba tendo como perspectiva central realizar uma avaliação diagnóstica do processo de Avaliação Sistemática do Estado de Minas Gerais, nesses municípios de, numa perspectiva de contribuir com a reflexão sobre as práticas avaliativas comprometidas com a produção da qualidade a partir da corresponsabilidade dos participantes do processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

Fez-se necessário retratar o panorama das políticas públicas de avaliação emergidas a partir das Reformas Educacionais no Brasil na década de 90 do século XX. Posteriormente, nosso foco voltou-se ao Estado de Minas Gerais, especificamente para o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica - Simave.



Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/1996 a educação brasileira passou por um processo de avanço significativo no que se refere à expansão e à universalização do ensino no país (CASTRO, 1999). Todavia, autores como Freitas (2005; 2007; 2010), Oliveira (2007); Gentili (2004; 2005) afirmam que a sociedade vem enfrentando vários desafios produzidos no interior das instituições escolares, especificamente em relação à aprendizagem dos/as educandos/as constituindo, portanto, na preocupação pela busca da qualidade do sistema educacional que está diretamente ancorada ao baixo rendimento de estudantes nas avaliações sistêmicas.

Desse modo, o desempenho dos/as estudantes tem sido inferior ao mínimo exigido como padrão de qualidade estabelecido nos documentos oficiais. Essa afirmação pode ser comprovada com os resultados apresentados nas avaliações sistêmicas em nível nacional e estadual⁶⁶, que apontam que o Brasil se encontra abaixo da média considerada como modelo educacional.

A partir do plano de metas do Compromisso Todos pela Educação, a avaliação externa tornou-se foco das políticas educacionais do MEC, em busca do padrão de qualidade dos países desenvolvidos para o Brasil. Todas as esferas do governo assumiram o compromisso com as metas de melhoria do Ideb em nome desse padrão de qualidade. Portanto, para que o governo identifique as escolas que apresentam maiores deficiências no desempenho escolar, os resultados do Ideb se apresentam como uma prestação de contas à sociedade de como se encontra o ensino oferecido pelas escolas públicas.

Minas Gerais está entre os primeiros Estados a implantar modelos de sistema de exames externos. A justificativa apresentada desde então é que a avaliação externa se constitui numa estratégia capaz de melhorar a qualidade da educação. De acordo com a Secretaria do Estado de Minas Gerais (2013), o Simave foi implantado pela primeira vez no ano de 2000 e tem por missão a partir das avaliações, identificar as necessidades, problemas e demandas do Sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis sempre com o objetivo da melhoria da educação pública utilizando o Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - Paae e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - Proeb realizando uma avaliação,

⁶⁶Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Simave) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).



em larga escala, dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática utilizando o Conteúdo Básico Comum (CBC's) como suas Matrizes de Referência. O sistema é composto por três diferentes grupos: o Proalfa, o Proeb e o Pae.

Autores como Ribeiro (2002) destacam que as avaliações vão muito além de aferir as aprendizagens dos/as estudantes e desempenhos das escolas quando estas acabam por interferir e impor uma lógica no trabalho docente e no cotidiano escolar, determinando práticas e definindo os próprios projetos pedagógicos das escolas. Bragança Junior (2011) evidencia em seus estudos que há nas escolas uma dificuldade em enxergar o aproveitamento e a validade da avaliação. Aos profissionais das escolas faltam a compreensão do objetivo das avaliações, tampouco sabem os/as estudantes os seus significados e isto é notório ao nos depararmos com o aparente desinteresse dos/as estudantes em participar das avaliações.

Diante deste cenário é preciso questionar até que ponto estas avaliações, da forma como estão sendo interpretadas, aproximam-se ou não dos objetivos almejados de qualidade da educação. Destacamos a necessidade de refletir sobre as avaliações no sentido de evidenciar a função da mesma, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e, portanto, para transformação da escola como protagonista no processo de produção de qualidade.

Outro fator importantíssimo é com relação ao uso de seus resultados. Para a garantia de um efetivo processo qualitativo faz-se necessário interpretar e compreender os dados levantados pelas avaliações em larga escala em comunicação com a comunidade escolar a fim de viabilizar uma avaliação periódica do projeto político pedagógico da escola e o planejamento de ações estratégicas que visem a superação dos problemas identificados pela comunidade escolar, com o apoio do Estado. Afinal “é na formulação e reformulação deste projeto que os dados da avaliação são introduzidos e revela-se a reflexão que a escola realiza sobre eles, bem como suas demandas e os seus compromissos” (FREITAS, 2009, p.54).

Posterior à promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, há que se reconhecer o esforço da União, Estados e Municípios para a abertura de novas vagas. No entanto, a garantia de permanência na escola com o ensino de qualidade e igualdade de oportunidades para todas as crianças, independente da origem



social; o compromisso com a promoção do respeito às diversidades étnicas, de gênero e religiosas e o enfoque da qualidade social da educação são desafios ainda muito longe de serem alcançados. É neste contexto que surge a demanda e as lutas pelo direito de uma escola pública de qualidade para todos e todas.

Na presente reflexão, abordamos pelo menos duas perspectivas recorrentes no campo educacional ao se falar de qualidade: Uma que define qualidade como produto e geralmente é perpassada pela lógica mercadológica e meritocrática e a outra que se contrapõe a essa lógica e se posiciona na defesa de uma qualidade socialmente referenciada. Para Tedesco & Rebelatto (2013, p.80) falar das acepções da qualidade pressupõe buscar na terminologia a sua própria definição: “sua origem etimológica é latina, ou seja, vem do termo *qualitas*, cujo significado se atribui às formas de interrogação como: Qual? De que tipo? De que maneira?” O problema é que responder estas questões torna-se tarefa árdua sabendo-se que não há um consenso em sua definição, pelo contrário, estudiosos do tema se deparam na literatura com um conceito polissêmico de difícil definição ou consenso (GENTILI, 2001; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; BONDIOLI, 2004; SORDI, 2012).

Estudos como os de Sá (2008), Gadotti (2009), Freitas (2012) evidenciam que as políticas de avaliação precisam ser analisadas com cuidado, pois no chão da escola elas têm provocado várias consequências quase sempre distantes do caminho para construção de uma educação melhor provocando muitas indagações sobre o que de fato é qualidade educacional. Análises atuais evidenciam consequências diversas, a saber: tendem ao estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho de estudantes e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação docente; destruição moral do/a professor/a; destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia (FREITAS, 2012). A avaliação mexe com a vida das instituições, dos sujeitos, nas relações, nos objetivos e fins da educação.

Como temos nos dedicado a estudar sobre avaliação sistêmica, sempre nos deparamos com a discussão de qualidade. Como grupo, investigamos que tipo de qualidade está presente nas escolas públicas, porque discutir avaliação é discutir também sobre qualidade. Na disputa entre os conceitos e perspectivas sobre qualidade, nos posicionamos claramente em favor de uma qualidade socialmente referenciada. Mas o que estamos entendendo por qualidade que



tenha uma referência social? Primeiramente, estamos nos contrapondo à perspectiva de qualidade que também está muito em voga, que é uma qualidade que se sustenta a partir de resultados quantitativos, baseados em avaliações de larga escala.

Para nós, um ensino de qualidade deve se efetivar nas populações pobres, tendo como foco o/a estudante e a garantia de suas aprendizagens. A educação passa a ser um espaço e indicador crucial de qualidade, quando representa uma estratégia básica de formação humana integral e, neste sentido, “educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar” (DEMO, 1994, p. 20).

Para Gadotti (2009), precisamos construir uma “nova qualidade”. Este autor convoca a ávida voz de Paulo Freire que defendeu o princípio dos objetivos da qualidade: ela precisa acolher a todos e a todas, significa melhorar a vida de todas as pessoas.

Opções Metodológicas

Esta investigação respaldou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, pois o posicionamento teórico desse tipo de investigação compreende a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa, realizada a partir do contato das pessoas. Para Minayo (2005), a abordagem qualitativa propicia ao pesquisador trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes na realidade investigada. Por isso, prima por uma compreensão interpretativa da ação social e “atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (MINAYO, 2005, p. 82).

É importante destacar que a abordagem qualitativa não se limita a oferecer resultados unificados e padronizados, mas contribui, de forma consistente e clara, para o desenvolvimento de um estudo minucioso e coerente a partir do referencial teórico definido, em consonância à submissão, orientação e parecer do projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), assim como no atendimento à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde⁶⁷.

⁶⁷ Disponível em <<http://www.comissoes.propp.ufu.br/CEP>>. Acesso em 23.03.2013.



No intuito de compreendermos como a avaliação sistêmica tem contribuído para construir a qualidade educacional, este estudo procurou identificar que tipo de melhorias/transformações a política de avaliação mineira tem provocado nas escolas e se essas transformações têm produzido qualidade educacional. Destacamos como métodos utilizados na construção dos dados: a pesquisa bibliográfica (estudo de livros, artigos, dissertações e teses), a documental (acesso a sites oficiais, revistas do Simave, Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas, dentre outros) e a de campo. Para tanto, utilizamos como fonte inicial de coleta dos dados o levantamento de documentos presentes no Setor de Estatística e Senso Escolar das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Uberlândia e Ituiutaba.

Posteriormente, evidenciamos os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, a saber: a observação participante (realizada no interior das seis escolas pesquisadas); as entrevistas com professores/as e diretores/as; a aplicação de questionários aos estudantes dos terceiros e quintos anos do Ensino Fundamental I e uma amostra de seus familiares. Para a construção e compreensão dos dados, recorreremos à análise de conteúdo.

Para contextualizar e melhor entender o fenômeno pesquisado, iniciamos esse processo levantando os documentos oficiais como relatórios, boletins/periódicos, que, em nossa percepção, proporcionaram maior aproximação com o objeto estudado e que versam sobre os resultados da avaliação sistêmica nas escolas dos municípios indicados acima no período de 2005 a 2012.

A partir desse levantamento e análise situacional de Uberlândia e Ituiutaba, MG, tivemos elementos para identificar a evolução do índice de desempenho/ proficiência resultante da implantação da política mineira de avaliação nas escolas das Redes investigadas. De posse desse levantamento, a segunda etapa do projeto visou selecionar seis escolas para realizarmos a observação *in loco*, sendo três escolas em Uberlândia e três escolas em Ituiutaba.

As escolas foram escolhidas de acordo com os seguintes critérios: 1. Escolas de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberlândia e Ituiutaba. 2. Duas escolas que demonstraram alta evolução (padrão de desempenho acima do recomendado); duas escolas que evoluíram de maneira mediana (padrão de desempenho recomendado) e duas escolas com baixa proficiência (padrão de desempenho abaixo do recomendado).



Após a seleção fizemos a imersão na realidade das seis escolas selecionadas buscando coletar dados por meio da observação participante, pois conforme conceitua Moreira (2002, p.52), tal técnica possibilita “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

Ainda como marco teórico-metodológico assumidos neste projeto, adotamos o trabalho de campo como etapa que torna possível a aproximação do/a pesquisador/a com a realidade sobre a qual formulou suas hipóteses ou perguntas, de forma que ele/a possa também estabelecer uma interação com os sujeitos que fazem parte dessa realidade, possibilitando ainda a construção de “um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (MINAYO, 2009, p. 61). Para construção dos dados nos utilizamos de instrumentos de observação participante, entrevistas, aplicação de questionário e registros no diário de campo.

A terceira e última etapa dedicou-se ao estudo de todo o material produzido na etapa anterior, com o propósito de construir categorias e tecer análises acerca da produção da qualidade a partir da política de avaliação sistêmica mineira nas Redes Municipais de Uberlândia e Ituiutaba.

Vale destacar ainda que, ao longo da pesquisa tivemos como princípio realizá-la em um processo coletivo, com profícuos momentos de debate, reflexões e conflitos de ideias, características próprias do trabalho coletivo, que culminaram na presente síntese, sempre datada historicamente. Contudo, o compromisso com essa perspectiva de produção de conhecimento confronta com a lógica acadêmica individualista que nos obriga, não raro, ir a contrapelo (BENJAMIN, 1980) à cultura vigente. Neste sentido, a pesquisa contribuiu com um processo de formação das pessoas envolvidas no próprio movimento do trabalho coletivo.

O intento de fazer pesquisa com esse ponto de vista identifica-se com a proposta do Gepae, que desde 2000 vem debatendo, realizando estudos e pesquisas sobre o tema central da avaliação educacional e colaborando com a formação de estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais da educação que atuam em diferentes segmentos e níveis de ensino.



Entrelaçando dados e tecendo análises

Na presente investigação nosso objetivo foi compreender como a avaliação sistêmica tem contribuído para construir a qualidade educacional e identificar as melhorias e transformações que as políticas de avaliação mineira têm provocado nas escolas públicas no interior de Minas Gerais.

Diante desse propósito as construções dos dados nos levaram a apreender os impactos que as avaliações têm provocado não apenas na qualidade das escolas, mas na própria compreensão do que passou a ser entendido como qualidade que, frequentemente, tem sido considerada a partir dos resultados da avaliação em larga escala no bojo das políticas públicas neoliberais.

Nas últimas décadas a tentativa de associar o “valor” da escola aos resultados dos testes faz parte de uma política orientada por uma ideologia que assola diferentes países e que está comprometida com a reestruturação da escola pública e da perspectiva de formação humana em disputa. Essas políticas primam por processos avaliativos de responsabilização, meritocráticos e ocasionadores de novas formas de exclusão.

Evidenciam-se, ainda, como essas políticas provocaram a reconfiguração da própria organização do trabalho pedagógico, reestruturando metodologias, relações gestão/professor(a); professor(a)/professor(a); professor(a)/estudantes; estudantes/estudantes; novas formas de organização curricular com prevalência do ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando as demais áreas, assim como, provocando novas de práticas de avaliação da aprendizagem que passaram a seguir o formato das avaliações externas.

Na solidificação dessa pesquisa estruturamos quatro categorias de análise assim definidas: preparação para a avaliação externa; o clima de tensão criado pela avaliação externa; impactos da avaliação externa nas escolas; repercussões da avaliação externa na avaliação para as aprendizagens.

Em relação à primeira categoria, nos deparamos com as escolas em pleno estado de preocupação com os exames. Procuramos identificar a influência da AE na organização do trabalho pedagógico e, de fato, encontramos o “tempo roubado do ensino e destinado ao



treinamento para as provas” (Freitas, 2015 s/n). Nas seis escolas a preparação para a AE ocupa espaço significativo. Vivenciamos desde situações sutis, como nas falas cotidianas dos/as professores/as no momento em que avisavam ou mesmo ameaçavam os/as estudantes até na elaboração de provas e testes seguindo os modelos das provas do Simave, por meio de simulados. Há um entendimento de que melhorar a qualidade da escola significa sair-se bem nos resultados das avaliações externas e a forma de atingir esse objetivo é treinando os/as estudantes. Outro elemento importante refere-se ao estreitamento curricular muito discutido pela literatura. As escolas compreendem que o conteúdo principal a ser trabalhado na escola refere-se ao conteúdo cobrado nas provas e por isso Língua Portuguesa e Matemática têm sido as disciplinas mais treinadas no tempo de aprendizagem propiciado pela escola às crianças.

Na segunda categoria, sobre o clima de tensão, pudemos identificar três momentos distintos, com características específicas. O primeiro se refere ao período anterior ao da aplicação da prova. O segundo período é correspondente à semana da realização do exame. Por fim, o terceiro momento é o que ocorre depois das provas. De modo geral, o que pudemos perceber é que a semana da aplicação da prova é o período mais tenso para toda a comunidade escolar. Antes da avaliação externa, também foi possível identificar várias situações de tensão entre as pessoas envolvidas em decorrência da prova. Por fim, depois da realização do exame, as situações de tensão foram observadas em menor proporção. Os/as estudantes envolvidos tanto no Proalfa quanto no Proeb retrataram, em sua maioria, sentimentos mais negativos do que positivos, contudo, os dados da pesquisa demonstraram que são os/as discentes mais jovens que sofrem mais o peso da construção dessa cultura avaliativa. A organização da rotina, os avisos e as advertências que os/as crianças experimentam nos dias que antecedem e na semana das avaliações conformam um clima que contextualiza essa visão que elas têm quanto aos exames em larga escala. Após a avaliação externa, diminuem os momentos de tensão relacionados ao processo avaliativo, de modo que a impressão dos/as pesquisadores/as é a de que, enfim, a escola retorna ao seu ritmo normal. A situação, provavelmente, só é tensionada de maneira particular depois dos testes com a iminência da divulgação dos resultados. Assim como os/as estudantes no dia dos resultados das provas realizadas como avaliação da aprendizagem, os/as



profissionais vivem a ansiedade de saber a nota da escola que, em muitos casos, é assumida como o veredito acerca da qualidade da instituição.

Quanto à terceira categoria discutimos e analisamos os dados coletados pelos observadores evidenciando os impactos que as AE causam para professores/as, estudantes, gestão e para o currículo. Em relação às professoras, fica claro que a organização do trabalho pedagógico cotidiano é direcionado para treinar as crianças sobre tipos e níveis de questões que são disponibilizadas nos testes, tendo, em diversos momentos, que substituir seu planejamento por simulados a pedido da própria gestão. As gestoras, por sua vez, realizam o papel de fiscalização e incentivadoras da política de treinos para que os/as estudantes obtenham resultados positivos e a escola alcance ou permaneça no patamar de escola com “qualidade de ensino”. E todo esse movimento impacta diretamente aquele que deveria ser o centro de todo o processo de aprendizagem, o/a estudante, criando uma relação de sucesso e fracasso a partir das notas individuais e/ou coletivas que lhes são cobradas, desde os simulados aplicados em aulas até o teste oficial das AE.

E, por fim, a quarta categoria além de respaldar as categorias anteriores, apresentamos como a avaliação e seus resultados repercutem na organização do trabalho pedagógico; no tensionamento das relações ensino-aprendizagem; na concepção e representação de qualidade educacional para os/as estudantes e comunidade escolar; na reprodução de currículos desarticulados à realidade social; na valorização de um modelo de ensino pautado na seletividade, meritocracia, diferenciação, competitividade e culpabilização de estudantes e/ou docentes; um distanciamento das práticas avaliativas com princípios formativos; a desconsideração de contextos que desfavorecem a aprendizagem como: precárias condições de estruturas físicas, materiais, políticas públicas ineficazes ao combate à pobreza, desestrutura familiar, dentre outros.

Além disso, identificamos que as atividades diárias da sala bem como, os métodos e procedimentos mais utilizados nas escolas são provas de múltiplas questões, simulados, exames, testes, apostilas e treinamento das avaliações externas aplicadas em anos anteriores. Em relação aos conteúdos, os dados revelaram a predominância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras áreas de conhecimento e práticas avaliativas classificatórias e tecnicistas. Com isso, evidenciamos a grande influência das



avaliações externas nas salas de aula comprometendo o real sentido das avaliações que é o de acompanhar e promover as aprendizagens.

A investigação apontou que em quatro das seis escolas pesquisadas, houve utilização de métodos avaliativos como provas e testes semelhantes ao formato das avaliações externas, sempre buscando que a escola tenha, a cada ano, melhores resultados nas AEs. Em todas as subcategorias explicitou-se que os conteúdos, as atividades e a preocupação em preparar as crianças para a AE, de modo geral, são elementos determinantes nas ações docentes, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo ministrado em sala de aula. Sendo assim as elucidações desta pesquisa poderão contribuir para que as escolas compreendam os processos de avaliação (interna e externa), como fenômeno essencial para a apreensão da realidade escolar, oferecendo subsídios para que as mesmas interpretem e estabeleçam ações que possam influenciar nos resultados apontados e contribuir efetivamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Esta pesquisa não se esgotou totalmente nas análises que se propôs a fazer. Pelos estudos empreendidos pudemos observar a necessidade de mais investigações acerca da temática avaliação para as aprendizagens. A concepção de qualidade e de avaliação defendida por este grupo de pesquisa ultrapassa as dimensões impostas pela lógica da realização das avaliações externas, que se alicerçam em ranqueamentos, treinos, e com a prevalência da cultura da nota com fim em si mesma, dimensões essas que foram facilmente percebidas no processo de execução desta pesquisa.

Entendemos que a qualidade da educação socialmente referenciada e, conseqüentemente, da avaliação praticada, emerge desde a concepção de ser humano, de educação e de sociedade que a comunidade escolar assume e relaciona-se, ainda, com as condições salariais da classe docente, com as edificações, com os recursos pedagógicos e com a infraestrutura adequadas. Desse modo, o Gepae entende a necessidade da continuidade desta pesquisa oportunizando o aprofundamento das análises para o desvelamento das realidades que tanto influenciam nas aprendizagens discentes, principalmente nas escolas onde se concentram as classes menos favorecidas. Pensar em mudanças, nesse sentido, implica em compromisso coletivo de todos os segmentos da sociedade.



Do contrário teremos ações pontuais que pouco se traduzem em transformações necessárias. A avaliação para romper com esse estigma de classificação necessita que os/as partícipes discutam coletivamente os objetivos que se desejam alcançar na educação e na formação das crianças e dos jovens deste país. Sem esse diálogo, estabelecido entre esfera governamental e sociedade, a chamada responsabilização bilateral, Freitas (2011) pouco observaremos na perspectiva de que todos/as os/as estudantes podem e tem o direito de aprender.

Referências bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e crítica cultural. Trad.: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense: 1994.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ida, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto Pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landucci Ortale & Ilse Pascoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRAGANÇA JÚNIOR, Anísio. **O Estado e Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010)**: Uma análise a partir da reforma curricular do ensino médio mineiro. 2011, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

DEMO, Pedro. [Educação e Qualidade](#). Papirus: Campinas, 1994.



DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de.; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24). 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, São Paulo; Campinas, v.28, n.100, Número Especial, out. 2007, p.965-987.

_____. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em:<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 19 Out. 2010b.

_____. et al (org.) **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: Ensaio Contra Regulatórios em Debate**. 1. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2012.



GADOTTI, Moacir. **A Qualidade na Educação**. In: VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. <http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrprAcervo000158/2009>. Acesso em 05 de jan.2015.

GENTILI, Pablo. A Exclusão e A Escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ITUIUTABA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico das escolas municipais do ensino fundamental da zona urbana**. 2016. Ituiutaba, ago. 2014.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Simave**. Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Proalfa**. Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proalfa/o-que-e-o-proalfa/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Secretaria de Estado de Educação/Governo de Minas Gerais/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Proeb**. Todos os direitos reservados. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____. Secretaria De Estado da Educação. SIMAVE. Disponível em:<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>. Acesso em: 23 de mar. 2013.



MINAYO, Maria C. de S. et al. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. Política Educacional e a reestruturação do trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 22, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

SÁ, Virgínio. **O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em Educação**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SORDI, M. R. L de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. C. et al. (Orgs.). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012. p. 197-225.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardo. Acepções ao termo qualidade na educação. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 79-86, jan./jun. 2013.



OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO EM DESTAQUE

Andreia Demétrio Jorge Moraes
UEMG-Unidade Ituiutaba
Deia.demetrio@uol.com.br

Isabel Alexandrina Alves Ferreira
UEMG-Unidade Ituiutaba
isabelitba333@hotmail.com

RESUMO:

Apesar dos esforços do governo e da sociedade, as estatísticas revelam que os índices de analfabetismo ainda é um dos problemas sociais mais graves que o Brasil enfrenta embora o direito de todas as crianças ao desenvolvimento da capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo esteja resguardando de forma legal. Este estudo, ainda em andamento, tem como objetivo conhecer e compreender as práticas de alfabetização e letramento utilizadas por professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Ituiutaba, compreendendo ainda como a formação docente influi em suas escolhas em relação às metodologias utilizadas no processo de alfabetização. Nossa opção metodológica foi pela pesquisa de cunho descritivo, realizada em um estudo de campo. Como referencial teórico que embasa esse estudo nós apoiamos em FRADE e MACIEL (2006), SOARES (2004, 2006, 2010), NÓVOA (2013). Ler e escrever são dois processos que se fundem apesar das diferenças e semelhanças fundamentais de cada um. O letramento e a alfabetização são indissociáveis, estes se desenvolvem no contexto das práticas sociais por meio de atividades de letramento, e o letramento por sua vez por meio do aprendizado das relações fonema grafema. Nesse processo de alfabetização, a formação docente é prioritária no sentido de contribuir com docente na reflexão e escolha nos processos de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação Inicial, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO:

É indiscutível a importância da alfabetização para o homem, por meio dela o indivíduo apreende o mundo de forma diferenciada, passa a ter uma capacidade mais ampla de percepção da existência, pela possibilidade de acesso à cultura socialmente valorizada. A alfabetização apresenta-se como um instrumento de integração, entendimento, expressão e capacitação. Embora o processo de alfabetização ultrapasse em muito os limites da escola, cabe a essa instituição e, sobretudo às professoras alfabetizadoras, o papel de proporcionar as condições para a apropriação do sistema de leitura e escrita.



A preocupação do homem em apropriar-se de habilidades que lhe permitam alcançar sua inclusão na vida social mais ampla levou-o a buscar, cada vez mais, melhorar sua capacidade de expressão e compreensão por meio da palavra escrita. Atualmente, saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações no cotidiano, são necessidades extremamente importantes para o indivíduo em seu pleno exercício da cidadania. De acordo com Soares (2003), alguns estudos, que caracterizaram a língua oral de adultos antes de terem sido alfabetizados e a compararam com língua oral que usavam depois de alfabetizados, concluíram que os adultos, após aprenderem a ler e a escrever, passaram a falar de maneira diferente, demonstrando assim que o convívio com a língua escrita possibilitou mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. De acordo com a autora, estar alfabetizado altera o estado do indivíduo em várias situações,

Alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social [...] (SOARES, 2003, p. 17-18, aspas e grifos da autora).

No decorrer dos anos, diversas terminologias como: alfabetizado, analfabeto, primeiras letras, alfabetização, letramento, iletrado, alfabetização funcional, foram utilizadas no sentido de classificar essas habilidades e, conseqüentemente, sanar possíveis deficiências com elas relacionadas.

Diante disso, a alfabetização não pode ser compreendida como mera aquisição de uma técnica que permite ler e escrever, mas como ato que ultrapassa a técnica, por meio do qual, grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos possam ter acesso aos bens culturais que lhe foram negados e que, ao longo da vida, se mostram indispensáveis na luta cotidiana desses direitos.

A sociedade tem atribuído à escola a responsabilidade pelo processo de alfabetização. Dessa forma, esse lócus de ensinar tem sido foco de pesquisas que realizam investigação nessa área. Quanto a isso Peixoto alerta que,

Embora o problema do analfabetismo seja basicamente uma questão de ordem político-social, à medida que o processo de alfabetização se sistematiza na escola, instituição historicamente incumbida da transmissão da cultura, ela tem uma dimensão pedagógica que não pode ser desprezada (1990, p. 7).

Nesse contexto, alguns pesquisadores têm como objetivos desvendar a história, assim como os problemas relacionados com a alfabetização na sociedade e nas escolas brasileiras.

Ainda buscando soluções para os problemas relacionados à alfabetização nas últimas décadas do século XX e nesse início do século XXI, as diretrizes das políticas educacionais, nas esferas federais, estaduais e municipais, têm inserido em seus planos a educação básica como prioridade, porém, os fatos históricos têm demonstrado que desde o início desse mesmo século o discurso oficial de educação para todos não chegou realmente às vias de fato.



Esse fato nos instiga a desenvolver uma análise acerca das concepções de alfabetizar no cenário educacional brasileiro e isso nos remete às questões teórico-metodológicas oriundas das diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita.

As diferentes metodologias utilizadas no processo de alfabetização tem sido, indiscutivelmente tema de controvérsias entre os educadores desde o início da escolarização brasileira, de acordo com Frade e Maciel (2006), os métodos de alfabetização, se agrupam em métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos foram desenvolvidos e utilizados em um período que a escola, estava sendo inicialmente organizada enquanto instituição e se encontrava em precárias condições de funcionamento. Nesse momento a escola enfrentava várias dificuldades, inclusive as relacionadas à manutenção e devido ao alto custo do material para escrita, priorizava o ensino da leitura. Para esse fim, eram utilizados os métodos alfabético, fônico e o silábico.

Os métodos sintéticos baseiam-se, segundo Rizzo (1983), na concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõem a palavra: sons, letras e sílabas e, à medida que estes elementos vão sendo aprendidos, passam a serem combinados em unidades linguísticas maiores, levando o aluno a soletrar sílabas, palavras e unidades maiores. Seus seguidores os defendem, por um lado, como sendo capazes de dar ao aluno, mais rapidamente, maior capacidade e autonomia no reconhecimento de palavras, deixando, portanto, mais tempo livre para o treino da leitura. Por outro lado, esses métodos recebem críticas, muitos alegam que a introdução de elementos das palavras, pequenas partes de um todo, contraria o modo natural de reconhecimento e não leva em consideração o processo natural de aprendizagem do ser humano. Uma outra consequência negativa é a de afastar o vocabulário de assuntos ligados ao interesse infantil, as palavras neste caso, são necessárias e, invariavelmente, impostas pelo professor.

Dentre os métodos sintéticos consta o método alfabético, que deu origem ao termo alfabetizar (Rizzo, 1983). Usado universalmente, desde os tempos da Grécia e Roma antigas até o fim da Idade Média, persistiu em uso em alguns países no século XIX. O aluno aprendia primeiramente o nome das letras e suas formas maiúsculas e minúsculas em sua sequência alfabética. Após a aprendizagem das letras, estas eram apresentadas em combinações de duas a duas e deveriam ser pronunciadas pelo aluno, simultaneamente. A dificuldade imposta por esse método foi a grande diferença entre o nome e o som da letra.

O método fônico, dentre a proposta sintética, propõe que os sons das letras sejam ensinados isoladamente e depois reunidos em sílabas que são pronunciadas pelos alunos. Esse método parte do mais simples ao mais complexo, nesse sentido, o alfabeto é ensinado por meio dos sons, que unidos uns aos outros formam as palavras. Esse método, da mesma forma que os anteriores apresenta vantagens, quando existe relação entre o fonema e a escrita a aprendizagem acontece de forma rápida.

Algumas variações foram pensadas no sentido de superar os problemas existentes para o ensino da leitura e escrita através desse método, utilizava-se o método alterando a forma de apresentar



os fonemas, utilizando-se de palavras mais significativas, aliando uma palavra a uma imagem, estabelecendo relação entre imagem e som.

Apesar das variações propostas, não foi possível superar as críticas, mas possibilitou que fosse desenvolvido dentro da marcha sintética o método silábico que utiliza a sílaba como unidade principal para o ensino da leitura e escrita.

O método silábico, para Rizzo (1983), difere dos métodos sintéticos anteriores por ser a sílaba a unidade fonética estabelecida para o ponto de partida do ensino da leitura. Foi baseado nos princípios linguísticos de maior aceitação entre os estudiosos da fonética de que, como a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal, só a sílaba, e não as letras, serve como unidade linguística para o ensino da leitura. Em geral, no português e espanhol as vogais são apresentadas sozinhas e, depois, combinadas entre si, depois todas as consoantes são apresentadas na sua ordem alfabética, após, iniciam-se os agrupamentos, utilizando-se a ilustração para apoiar a sílaba destacada. Dessa forma o ensino torna-se repetitivo e, muita ênfase é dada à pronúncia, em voz alta, das sílabas isoladas, na ordem natural do a-e-i-o-u; Ex: ba-be-bi-bo-bu. Mantém-se o som aberto característico do a-e-i-o-u em todas as combinações. O ensino é, extremamente, repetitivo e tenta manter uma ligação de cada sílaba à uma palavra ilustrada. Ex: ca (da caneca) - be (do bebê) - lo (do lobo) – ca-be-lo (RIZZO, 1983, p. 15, parênteses da autora).

O método silábico possui a vantagem de trabalhar com a sílaba, possibilitando uma melhor relação dos segmentos da fala com os da escrita. Apesar disso, outros problemas eram destacados, entre eles a artificialidade dos textos criados para o ensino e o risco acarretar uma sobrecarga da memória infantil, se o ensino das sílabas isoladamente for realizado em muitas lições, o aluno tende a perder o interesse pela leitura e o sentimento de insucesso parece ser muito acentuado e uma das mais prováveis causas de abandono dos estudos no primeiro ano escolar.

Apesar das desvantagens apontadas a esse método e da sua utilização até os dias atuais, esses métodos passaram a ser superados em função de trabalharem numa perspectiva de ensino e aprendizagem da língua escrita, em que se priorizam o treino e a repetição, e a leitura mecânica que se dá por meio da decodificação do código escrito.

A excessiva ênfase destinada à eficácia dos métodos de alfabetização no cenário educacional brasileiro perdurou até o início dos anos de 1980. Após esse período houve mudanças significativas nas propostas de alfabetização no Brasil com a divulgação das pesquisas de FERREIRO e TEBEROSKY (1999) a respeito da psicogênese da língua escrita. Essa concepção desencadeia uma reviravolta conceitual sobre a alfabetização, à medida que refuta as antigas práticas de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético, priorizando a criança como sujeito que pensa sobre o funcionamento da escrita, numa perspectiva construtiva do processo de alfabetização.

Dentro da perspectiva de compreensão do processo de aquisição da língua escrita pela criança, a alfabetização passa a ser vista do ponto de vista de como se aprende, direcionando a atenção para o processo de construção do conhecimento pelo aluno.



O eixo das discussões então, passa dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. A teoria construtivista lançou um novo desafio, o desafio de alfabetizar dentro de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita, um processo contextualizado e significativo baseado em práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, presenciamos nas últimas décadas, um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos de alfabetização identificados como propostas tradicionais, passando-se a discutir e analisar o problema da alfabetização sob uma abordagem construtivista de grande impacto, valorizando o diagnóstico dos conhecimentos prévios do aluno, utilizando a análise de seus erros como indicadores construtivos do processo de aprendizagem.

Alfabetização e letramento: Múltiplos olhares

O conceito de Letramento surgiu em meado dos anos 80 no discurso de especialistas, representando uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. A utilização do termo letramento ocorreu ao mesmo tempo em sociedades diferentes, distante tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente; advinda da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes do aprendizado do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.5).

De acordo com a autora, o termo letramento veio do *illettrisme* na França e da *literacia* em Portugal, nos Estados Unidos, e na Inglaterra. Foi no ano de 1980, que *Reading instruction*, *beginning literacy* passou a ser foco de interesse na educação e na avaliação da leitura e da escrita. Nos países desenvolvidos, havia a preocupação com o fato da população embora alfabetizada não dominarem as habilidades sociais da leitura e da escrita que permitissem uma melhor participação em sociedade uma vez que apenas o domínio da escrita e da leitura não ajuda na inserção no mundo social e no mundo do trabalho.

No Brasil o conceito de letramento está enraizado no conceito de alfabetização, mesmo com as suas diferenças, esta fusão dos dois processos sempre da prevalência ao conceito do letramento. Apesar de não ser possível negar a relação entre alfabetização e letramento é necessário ainda, que se focalizem diferenças acabando por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos. Nesse processo, a autonomização do processo de alfabetização em relação ao processo de letramento dominou o ensino da língua escrita no Brasil e em vários outros países embasados na concepção de que o aprendizado da leitura e da escrita se dá através do início de que aprender a ler e a escrever é também atribuir sentido “para e por meio de textos escritos”. Soares (2004, p.7).

O letramento e a alfabetização são indissociáveis, estes se desenvolvem no contexto das práticas sociais por meio de atividades de letramento, e o letramento por sua vez por meio do aprendizado das relações fonema grafema se intercalando com a alfabetização.

Letramento, portanto, implica na condição do indivíduo, e o leva a exercer a aprendizagem e o aprimoramento da leitura e da escrita, transformando alguns aspectos da sua vida. A ação de ensinar e aprender a ler e a escrever por intervenção e mediação de conhecimentos adquiridos por indivíduos de um grupo social, é ter se aprimorado no processo da leitura e da escrita com os diferentes gêneros e função. Uma prática social que deve ser desenvolvidas em nossa vida.



Mesmo o ser humano dominando o sistema da escrita, sendo alfabetizado, não se pode dizer que tem habilidades de leitura e escrita necessária para as práticas sociais e profissionais, podendo mesmo assim, existir um domínio e precário na participação das práticas sociais letradas. (SOARES, 2006, p. 30).

No Brasil, a necessidade de habilidades e competências para o uso da leitura e da escrita, tem o ponto de partida entrelaçados ao ensino e aprendizagem inicial da escrita tendo o seu desenvolvimento a partir de um questionamento do conceito de educação. Segundo, (SOARES, 2004, p.7), no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento, se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Ao contrário dos países de primeiro mundo que atem suas especificidades na discussão do domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita que o indivíduo não domina com competência.

A partir do momento em que surgiu o termo letramento e o incorporamos no nosso vocabulário passa-se a perceber que o letramento depende muito da condição social do indivíduo, passando a ter a preocupação para que tenha condições para o letramento uma escolarização real e efetiva pois, ele cobre uma vasta área de conhecimento, habilidades, capacidades valores usos e funções sociais.

Ler e escrever são dois processos que se fundem apesar das diferenças e semelhanças fundamentais de cada um. Nessa perspectiva, uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever, outra pessoa, pode ler fluentemente, mas escrever muito mal. Os dois processos são complementares, o letramento porém, envolve ambos.

Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se das habilidades de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E, assim como foi observado em relação à leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita *é* um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e *é também um* processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. (SOARES, 2010, p.69).

O ensino da escrita, ou seja, a capacidade de decodificar os sinais gráficos que se dá na transformação de sons para a escrita, e codificar os sons em sinais gráficos se identificou com o conceito de alfabetização, no entanto o aprendizado da escrita não se dá entre a correspondência entre grafema e fonema (MEC/SEB, 2002, p.10). A decodificação e codificação se produzem através da hipótese da criança como um meio de representação.

Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estende desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre um determinado assunto assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (...). (SOARES, 2010, p.48).

Usando o conhecimento que o indivíduo possui sobre o sistema fonema grafema, a relação de aprendizagem se dá de forma natural por meio do contato com a língua escrita. Seria um



equivoco dissociar alfabetização e letramento, pois o indivíduo aprende mediante as suas concepções psicológicas, linguística e psicolinguísticas da leitura e da escrita na inserção da alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

Sem dúvida a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerariam “alfabetização” uma pessoa incapaz de, por exemplos, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2006, p.16).

No entanto os termos grafema e fonema passaram a designar também o uso das habilidades de codificar e decodificar nas práticas da leitura incorporando o domínio dos conhecimentos e dando mais um conceito para o termo alfabetização tornando se alfabetização funcional fazendo assim a função da leitura e da escrita em situações sociais e posteriormente, a palavra letramento.

A alfabetização e o letramento passam a ser necessidade essencial para a aprendizagem e elaboração para novos conhecimentos para o indivíduo (CASTANHEIRA, MACIEL, MARTINS, 2009, p.14). Isso possibilita ao indivíduo uma melhor convivência em uma sociedade letrada. No entanto saber ler e escrever não é só se aprimorar da escrita por meio de alfabetização nem como um processo tecnológico, onde o aluno não aprende só decora, ele precisa deste aprimoramento no sistema da leitura e da escrita em diferentes contextos mediante a o processo de alfabetização e letramento.

O Universo da pesquisa

A fim de compreender a realidade educacional contemporânea, suas circunstâncias particulares, as influências no significado que as pessoas dão às coisas e ao modo de conceberem e participarem do mundo, nossa opção metodológica nessa pesquisa foi de cunho descritivo realizada em um estudo de campo, voltada para o estudo de uma comunidade de professoras alfabetizadoras e suas atividades docentes em escolas da rede municipal de Ituiutaba.

Nesse sentido, a definição dos sujeitos que participaram da pesquisa foi tarefa primordial uma vez que esses sujeitos estão diretamente ligados à qualidade das informações que serviram de base para as análises que resultaram desse estudo.

Em princípio entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, Esperte e Lazer do município de Ituiutaba, MG onde tomamos conhecimento de todas as escolas municipais que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental. A rede municipal de ensino de Ituiutaba, conta com 19 instituições de ensino, sendo cinco escolas na zona rural.

Delimitamos nosso estudo às 14 (quatorze) escolas da zona urbana, pois as escolas do campo agregam especificidades próprias. Três (três) dessas 14 (quatorze) escolas oferecem apenas a educação infantil, portanto não participaram do estudo. O universo delimitado nesse estudo,



portanto foi direcionado a 11 (onze) instituições escolares, na zona urbana que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental.

Utilizamos como critério de seleção dos docentes, contar com a colaboração de 2 (duas) professoras alfabetizadoras que estavam atuando no ciclo inicial de alfabetização, no 1º, 2º ou 3º ano, em cada uma das 11 (onze) escolas da rede municipal que atende ao Ensino Fundamental. Outro critério de seleção determinado foi que as professoras fossem efetivas na rede municipal e que tivessem no mínimo 8 anos de experiência com alfabetização e ainda concordassem em participar desse estudo.

Ao iniciar os primeiros contatos com as escolas, descobrimos que dentre as 11 (onze) escolas selecionadas, 3 (três) escolas não contavam com professoras alfabetizadoras com experiência de no mínimo 8(oito) anos com a alfabetização. Permanecemos então com apenas 8 (oito) escolas municipais incluídas no estudo. Nessas 8 (oito) escolas, foram selecionadas 2 (duas) professoras alfabetizadoras para participar da pesquisa, perfazendo um total de 16 professoras colaboradoras.

A pesquisa foi apresentada à equipe gestora e às professoras de cada uma das instituições, nesse momento pudemos divulgar os objetivos, metodologia e relevância do estudo e ainda solicitar a cooperação dos mesmos.

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento, um questionário contendo perguntas semiestruturadas com a finalidade de identificar a formação dos docentes em relação aos processos de alfabetização, à opção metodológica assumida pelas mesmas e aos saberes e práticas por elas utilizadas na alfabetização.

Os achados da pesquisa:

Ao falarmos de formação docente, faz-se necessário conhecermos o perfil das professoras que fazem parte desse estudo, portanto uma das informações coletadas por meio do questionário foi sobre a graduação das mesmas. Descobrimos que dentre as 16 (dezesesseis) professoras alfabetizadoras apenas 9 (nove) são graduadas em pedagogia, 3 (três) são graduadas em História, 2 (duas) são graduadas em letras, 1 (uma) é graduada em Magistério Superior, 1 (uma) em Estudos Sociais. Reconhecemos que hoje a formação de professores está a cargo do curso de Pedagogia, mas dentre essas professoras, que são todas efetivas, quase 79% atuam na educação básica há mais de 15 anos, período que os concursos para efetivação de docentes para as séries iniciais exigia-se minimamente o curso do magistério em nível de ensino médio.

Ainda em relação à formação docente, constatamos que somente 4 (quatro) professoras não participaram de cursos de especialização *Latu Sensu* embora dentre essas 8 (oito) professoras, apenas duas o fizeram em curso de especialização em alfabetização.

Pudemos apurar, com base nos dados apresentados pelo questionário que as professoras selecionadas, possuem muitos anos de atuação específica em docência nas turmas de alfabetização, que são 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Uma delas atua nesse nível de ensino há 36 (trinta e seis) anos, duas delas há mais de 20 (vinte) anos, cinco delas há mais de 15 (quinze) anos, quatro há mais de 10 (dez) anos e cinco há mais de 8 (oito) anos.



Em relação à formação continuada de professores, descobrimos, por meio dos dados da pesquisa que 3 (três) das professoras alfabetizadoras, nunca participaram de curso de formação continuada específico na área da alfabetização, a grande maioria já participou de vários cursos específicos na área da alfabetização, dentre eles constam: o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que são programas de formação continuada de professores do MEC em parceria com os municípios; cursos oferecidos pelo Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores - CEMAP, órgão da secretaria municipal de educação do município e outros pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG em parceria com a mesma secretaria.

A fim de descobrir as propostas metodológicas de alfabetização utilizadas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano das escolas municipais de Ituiutaba, questionamos às docentes qual foi proposta que embasou suas primeiras práticas de alfabetização no exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e quais as que utilizam na atualidade. Em relação às metodologias utilizadas no início da carreira, 6 (seis) professoras afirmaram ter utilizado o Método Silábico, 2 (duas) o Método Fônico, outras 4 (quatro) afirmaram ter utilizado a Teoria da Psicogênese da escrita, as demais assinalaram que utilizaram outras metodologias mas não especificaram quais foram elas.

Quanto às metodologias utilizadas atualmente, 9 (nove) professoras afirmaram utilizar o Método Silábico, para alfabetizar os estudantes das séries iniciais; 2 (duas) delas utilizam o Método Fônico, outras 4 (quatro) afirmaram que utilizam a Teoria da Psicogênese da escrita, apenas uma das professoras afirmou que utiliza metodologias variadas, “dependendo da necessidade de cada turma”.

Percebemos que algumas professoras, no decorrer de sua prática de alfabetizadoras, passaram a utilizar uma metodologia diferente da que utilizava no início da carreira e estas justificam:

No início, comecei alfabetizar da maneira que aprendi nos estagio e com os métodos que vi e aprendi na faculdade, mas no decorrer, aprimorando meus conhecimentos, e aplico o método onde sinto segurança e de acordo com a realidade e fazendo o diagnóstico de cada aluno vou desenvolvendo o trabalho de alfabetização.
(Professora 5).

Como as oportunidades oferecidas e os estudos realizados com embasamentos teóricos e prática em sala de aula, fui me formando professora alfabetizadora. No início, muito tradicional, reportando a experiência de minha própria alfabetização. Hoje, buscamos desenvolver trabalhos de forma interdisciplinar e integradora, formando nossas crianças para a leitura e compreensão do mundo letrado, participando ativamente do processo de aprendizagem, com satisfação em aprender e com capacidade de expor suas ideias e sentimento. (Professora 1).

Percebi que os alunos não são iguais, alguns aprendem de um jeito e outros precisam de técnicas deferentes para aprender. Não existe só



um caminho, uma forma, utilizo a que se adequa mais para cada aluno. (Professora 7).

Embora algumas professoras alfabetizadoras, tenham afirmado que houve mudanças em suas práticas utilizadas no processo de alfabetização dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, constatamos que apenas 28% das professoras que participaram desse estudo, alfabetizam dentro da perspectiva construtivista, mais atualizada que valoriza o diagnóstico, os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando a análise de seus erros como indicadores construtivos do processo de aprendizagem, que favorece e incentiva as práticas de letramento.

Quando indagados se o sucesso ou fracasso da alfabetização e do letramento está diretamente ligado às metodologias utilizadas em sala de aula, as professoras alfabetizadoras foram unânimes ao relatar que o sucesso ou fracasso da alfabetização não reside na metodologia utilizada, como demonstra os relatos abaixo:

Entendo que a metodologia é muito importante no processo de alfabetização e formação do indivíduo, mais não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso desse processo. Existem vários métodos de alfabetização e todos eles alfabetizam. (Professora 1).

O professor deve ser um conhecedor das metodologias aplicadas só assim ele terá segurança para utilizar de maneira correta as atividades aplicadas na sala de aula. (Professora 6).

Não, as metodologias são diversas. Tanto o sucesso como o fracasso estão ligados a um “todo” as práticas dos docentes, a escola, aos alunos, aos pais, a comunidade depende do trabalho em conjunto. Onde um falha, todo o grupo fica prejudicado, se trabalham juntos, o sucesso é garantido. (Professora 9).

A formação continuada, portanto, apresenta-se como o caminho a ser trilhado pelos docentes permitindo a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, sobre o conhecimento e atualização de novas metodologias de alfabetização em consonância às mudanças no âmbito educacional.

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação (NÓVOA, 1991, s/p.).

A formação continuada é um caminho a ser trilhado pelo docente em sua busca de embasamento teórico, para transformar e melhorar a prática pedagógica.

Considerações:

Após a formação inicial, o professor, se ancora em duas bases: a primeira, em sua formação prática que ocorre no cotidiano de suas ações pedagógicas, nesse cotidiano ele conta com diversas aprendizagens, diálogos com seus pares, alunos e com os outros membros da



comunidade escolar. A outra base é a formação continuada onde além de ampliar os conhecimentos adquiridos, os mesmos podem realizar uma articulação entre teoria e prática, e uma desconstrução e reconstrução de conceitos.

Compreendendo a Formação Docente, como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, que é realizado após a formação inicial, seja em serviço ou não, com o objetivo de assegurar crescimento profissional e um ensino de melhor qualidade aos educandos. A formação continuada é essencial para o exercício da docência e para transformação do professor, uma vez qualquer mudança só é possível por meio de estudo, pesquisa e reflexões constante incluindo contato com novas concepções pedagógicas.

REFERÊNCIAS:

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e letramento**. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – formação superior de professores: módulo 5, vol. 1/SEE- MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização: didática(s) e metodologia(s)**. Caderno do professor, n. 12, dez. 2004, p. 21-9.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG (tese de doutorado). 2001.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge Moraes. **História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1930-1961**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em:
<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em: 20/11/2015

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. Papalaria América, 1983.



SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização: estado do conhecimento**. MEC/INEP/ Brasília: Comped, 2000.



O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS PCNs a BNCC/MEC

Camila Boaventura Rocha

c.boaventura8@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia

Selva Guimarães

selva@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

O presente texto apresenta alguns dos resultados da investigação referente à conclusão da pesquisa intitulada A Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais: O Lugar do Ensino de História, concluída em 2016, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGH). O texto tem como objetivo analisar aspectos constitutivos do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental a partir dos anos 1990 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. A investigação situa-se no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação, utilizando-se de documentos públicos como fontes históricas em diálogo com a produção acadêmica na área do ensino de História. O estudo evidenciou que, neste período houve mudanças nas concepções historiográficas que norteiam os documentos curriculares nacionais, a obrigatoriedade legal do estudo da história e cultura indígena e a defesa da abordagem multicultural da sociedade brasileira nas propostas curriculares.

Palavras-chave: ensino de História; ensino fundamental; currículos



Neste artigo focalizaremos aspectos constitutivos do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, a partir dos anos 1990. Para isso, nos pautamos na leitura crítica dos documentos das políticas públicas nacionais em diálogo com a literatura da área do ensino de História. A escolha deste recorte histórico, decorre da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e, dos PCNs⁶⁸ (Parâmetros Curriculares Nacionais) – área de História – que chega às escolas a partir de 1997 com caráter prescritivo e normativo e são assumidos como instrumento legal pelos gestores e professores. Os Parâmetros foram elaborados e implementados no contexto da Reforma Educacional dos anos 1990, para a qual convergiram diversas ações da escola. A proposta governamental para esse material seria utilizá-lo como fonte, referencial para adaptações e elaborações curriculares das Secretarias de Educação, dos Livros Didáticos e Avaliações regionais nacionais e, conseqüentemente, da instituição escolar.

Inicialmente, relembramos alguns dos objetivos gerais que os PCNs prescrevem para as quatro primeiras séries da Educação Fundamental⁶⁹. Os PCNs objetivam que os alunos sejam capazes de:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio **para construir progressivamente a noção de identidade nacional** e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a **pluralidade** do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como **aspectos socioculturais de outros povos e nações**, posicionando-se contra qualquer **discriminação** baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...]. (BRASIL, 1997, **grifos nossos**)

A este respeito, Abud (2012) explica que, quando o homem estabelece relações permanentes com o mundo em que está inserido, para que desenvolva a consciência crítica, faz-se necessário o desenvolvimento de um sentido histórico, que é o começo para a formação desta consciência crítica e de uma identidade crítica voltada para aspectos socioculturais.

⁶⁸ Referencial Curricular elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997 – área de História – anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁶⁹ A Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamentou o ensino fundamental de nove anos, acrescentando um ano na fase inicial é posterior à implementação dos PCNs.



No que concerne aos conteúdos de História para o primeiro ciclo, explicitados nos conteúdos de História para o primeiro ciclo – Eixo Temático: História Local e do Cotidiano, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, é indicado que os estudos de história local conduzam

[...] aos estudos dos **diferentes modos de viver no presente e em outros tempos**, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor **as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”**. (BRASIL, 1997, p. 52, grifos nossos)

Guimarães (2009) ao analisar o documento, esclarece que o primeiro eixo temático proposto pelos PCNs – História local e do cotidiano – integrado aos temas transversais nos possibilita estudar as histórias de vida das crianças, a construção de identidades e as relações sociais nos grupos de vivência mais próximos, como a família e a escola. O desenvolvimento das noções de espaço e tempo e as relações sociais devem permear todo o processo de ensino nos primeiros anos, porque possibilitam ao professor a recuperação de histórias de modos de ser e viver. Possibilitam, ainda, desenvolver processos de construção da cidadania e atitudes e valores éticos, tais como respeito, solidariedade, amizade e diálogo.

Os PCNs indicam como fazer a introdução deste estudo, por exemplo abordando a temática indígena

[...] identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas **é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil**. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo



tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano [...]. (BRASIL, 1997, p. 52-53, **grifos nossos**)

Este conteúdo evidencia o caráter plural que integra a proposta dos Parâmetros. Neste sentido, a temática indígena não deve ser vista como especial, nem muito menos deve ser considerada como nova matéria, disciplina ou áreas de ensino. Estes temas devem fazer parte do trabalho compartilhado entre professores e alunos, assim como devem ser discutidos, debatidos e analisados concretamente.

Os temas propostos nos PCNs, segundo o Ministério da Educação, foram escolhidos com base nos seguintes critérios: Urgência Social; Abrangência Nacional; Possibilidade de Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental, Favorecer a Compreensão da Realidade e a Participação Social. A partir desses critérios, foram eleitos temas transversais para serem explorados durante os quatro ciclos do ensino fundamental, dentre eles a pluralidade cultural. Este tema focalizará a diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. É evidente a mudança de concepção historiográfica que embasa a proposta. As referências da nova história cultural marcam o documento no que se refere aos temas e abordagens.

Constatamos, na leitura crítica dos Parâmetros Curriculares de História, temáticas e conteúdos que abrangem a localidade e as comunidades indígenas, ambos abarcam a compreensão do contexto sociocultural. Sobre a questão indígena, os PCNs abordam em seu texto o seguinte: “Identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico [...]. Identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena [...]”. (BRASIL, 1997, p. 55)

Com vistas a contemplar tais temáticas, faz-se necessário, de acordo com as orientações, que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvam o entendimento do tempo presente e passado, reconheçam as diversidades e aproximações de modo de vida, de culturas, crenças, concernentes às localidades em que estão inseridos, como a escola, a família, a coletividade social e também em uma comunidade indígena da sua região, caso exista. Objetiva-se que o discente seja capaz de reconhecer sua realidade de modo que estabeleça vínculos de identidade histórica com outros



tempos, que abarcam outros costumes, outros sujeitos e contextos. Cooper (2006) em suas investigações nos oferece pistas sobre como desenvolver a noção de tempo nas aulas de história para crianças, a partir de mudanças nas vidas delas próprias, ou seja,

[...] Os adultos que trabalham com crianças sempre as ajudam a explorarem o passado e a passagem do tempo, apesar de poderem não chamar isto de História. Conversamos com crianças sobre mudanças em suas próprias vidas e na vida de suas famílias, por que as coisas mudam e têm suas implicações, tais como uma mudança de casa e um novo bebê. Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, sequenciá-los e explicá-los. Falamos sobre formas nas quais o passado era diferente, tais como: quando você era bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos a medir a passagem do tempo: o aniversário, as estações do ano, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integrante de tais conversas: antes, depois; então, agora; ontem, amanhã, próxima semana [...]. (2006, p. 177)

O ensinar história se inicia por estas miudezas e particularidades. É a partir destas minudências que a construção de um conhecimento significativo acontece. Ancorados nos PCNs (política curricular), outro programa de política pública importante na definição do que aprender a ensinar História nos anos iniciais é o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷⁰ que tem como objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores por meio da avaliação, aquisição e distribuição gratuita de coleções de livros didáticos⁷¹ aos discentes da educação básica das escolas públicas. Coelho (2002) investigou como é realizada a escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças no período de 2000-2001. A autora analisou Coleções de livros didáticos de História do 1º ao 4º ano, que foram selecionados pelo PNLD 2000/2001 e, concluiu que o tempo histórico tem-se constituído como conteúdo central de ensino da História escolar.

Tal categoria se apresentou nas três Coleções pesquisadas pela investigadora, como objeto de temas, sequências didáticas e situações de aprendizagem previstas para serem abordadas nas aulas de História dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. A autora concluiu que o tempo histórico, como objeto central do

⁷⁰Sobre isto ver no site: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>

⁷¹ Em relação aos livros didáticos de História para crianças, ler: COELHO, Araci Rodrigues. **Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos Livros Didáticos de História (1º e 4º anos) do PNLD 2000/2001.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2002. 225 f. (Dissertação Mestrado em Educação).



conhecimento histórico é escolarizado, tanto, assumindo um estatuto de conteúdo, quanto de estruturador dos demais conteúdos. Esta pesquisa revelou ainda que a constituição do tempo histórico como objeto de ensino e aprendizagem está inserida num contexto em que se pretende construir uma nova concepção de História escolar que supere a tradicional, a qual se fixava no passado e se apresentava bastante distanciada das pessoas, principalmente dos alunos. Após tentativas de traçar algumas pistas para responder às questões decorrentes do processo de escolarização do tempo histórico pelas obras didáticas, a autora afirma que, de uma forma geral, a pesquisa evidencia a existência de uma tendência de escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD 2000/2001.

A respeito do PNLD, analisamos o Edital mais recente. Segundo o documento os livros impressos devem cumprir o formato estipulado e serão selecionadas as produções didáticas de História que:

- a) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
- b) compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que **desempenha funções identitária e de orientação na sociedade;**
- c) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
- d) apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental;
- e) adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica e da disciplina escolar História para os anos iniciais do ensino fundamental;
- f) **desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;**
- g) **estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;**
- h) trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes, dissociados da proposta geral da coleção, se transformando, apenas, em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico;
- i) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno;



- j) apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação, como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
- k) apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História;
- l) apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc);
- m) apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. (EDITAL PNLD/2016, 2014, p. 69-70, **grifos nossos**)

É notória a ênfase no âmbito dos direitos humanos, nas capacidades de autonomia, criticidade, participação, responsabilidade, entre outras, fato este que nos remete às diretrizes da LDB a respeito dos currículos de História para as três etapas da Educação Básica, a Lei 9.394/1996, fixa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

(...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996)

Constatamos que, como produto das políticas dos anos 1990, a LDB preconiza no ensino de História a valorização das matrizes mais importantes no processo de formação sociocultural, qual seja, as populações indígenas e africanas. Desse modo, a preocupação multicultural se faz presente. No entanto, a LDB não enfatiza a história da África e dos povos indígenas. A partir dos anos 2003, o estudo destas referências culturais passa a ser obrigatório no ensino destinado a todos brasileiros, sobretudo na Educação Básica. Para Guimarães (2012) o debate sobre o estudo da história e das culturas africana e indígena deve ser situado no contexto da história do Brasil, nas



trajetórias das relações entre os diferentes povos que formaram a nação brasileira, reconhecendo, como uma das marcas desse processo, a diversidade de povos e culturas.

Isto requer rever o ensino de História ministrado nas escolas, pois muitas histórias amplamente difundidas ainda estão impregnadas pelo racismo e discriminação social, étnica, religiosa e de gênero. Isto é reforçado pelas práticas disseminadas em nossa sociedade ao longo dos anos em diversos âmbitos, como por exemplo: no mercado de trabalho, na imprensa, na produção acadêmica-científica e também escolar. Repensar esta história no contexto educacional, com foco no ensino fundamental, contribuirá não somente para o seu fortalecimento e o da cultura africana e indígena, mas principalmente para o respeito às diferenças, às diversas identidades, com base no princípio da igualdade para todos em uma sociedade democrática. A autora ainda explica que o ensino de História, os conteúdos a serem ministrados, os objetivos de ensino, o papel da disciplina, as intencionalidades educativas são objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos, de produção e transmissão de saberes. Respeitar, valorizar e incorporar a história e a cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar são atitudes que não podem, a meu ver, ser tratadas como meros preceitos legais, mas um posicionamento crítico perante o papel da História como componente formativo da consciência histórica e cidadã de jovens. A História constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural.

Neste cenário de debates, em 9 de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639 que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de ensino público e particulares da educação básica.

A aprovação ocorreu não somente pela mera iniciativa do Estado, mas, sobretudo, devido às lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação. Após a aprovação da Lei nº 10.639/03, o CNE aprovou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento legal apresenta discussões e aprofundamentos da Lei nº 10.639/03, como também apresenta sugestões e orientações para a prática



pedagógica. As instituições de ensino que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores passam a ter que observar a Resolução CNE/CP nº 1/ 2004. O Artigo 1º da referida Resolução estabelece que “As instituições de ensino superior deverão incluir, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais (...)” (Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Parágrafo 1º do artigo 1º). Sobre isso, Gomes (2008) explica que

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista. (GOMES, 2008, p. 68-69)

Ainda segundo Gomes (2008),

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. (p. 83)

As lutas dos movimentos sociais e étnicos conquistaram a ampliação da legislação e a aprovação da Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008 que alterou a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB – e modificou a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, determinando a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados, com o objetivo de valorizar as populações indígenas e negras do Brasil. As modificações foram feitas, especificamente, no artigo 26, em seus parágrafos primeiro e segundo que, do ponto de vista do conteúdo, mantém as mesmas prerrogativas da legislação anterior, passando o artigo à seguinte redação:



Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

O parágrafo 1º do novo artigo 26-A define que “a inclusão dessa temática visa resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil”. O parágrafo seguinte explica que os conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

A importância das Leis nº 10.639 de 09 de 2003 e 11 645/2008 pode ser dimensionada por desencadear estudos e debates a respeito da temática Indígena, História da África e Cultura Afro-Brasileira, pois foram trazidos para o Brasil de 1550 a 1850, milhões de africanos, homens e mulheres, comercializados e escravizados. Os índios também foram escravizados, violentados, ressaltando nesse sentido que ambos marcam nossa cultura híbrida. Ou seja, trata-se de sujeitos importantes na construção da identidade nacional, sendo, portanto, sujeitos relevantes na e para a compreensão da história do país.

Um ponto fundamental a ser abordado, aqui, é que todo esse aporte legal significa um desafio adicional à escola, uma vez que não se trata apenas de o professor lidar com a mera articulação dos conteúdos das disciplinas, mas de saber incorporá-los nos momentos adequados, conforme a emergência de temas e/ou problemas advindos da realidade cotidiana dos alunos e de modo politicamente democrático, isto é, considerando os supostos da inclusão.



Gomes (2008) afirma que a construção de uma sociedade democrática demanda a compreensão dos processos históricos e culturais vividos por estes grupos. O discurso de democracia para todos não pode uniformizar e homogeneizar as trajetórias, as culturas, os valores e os povos. Os movimentos sociais buscam, cada vez mais, a ampliação da noção de democracia, com o intuito de inserir a diversidade, as diferenças, a favor de uma educação anti-racista para assim construirmos uma consciência coletiva, que tenha como meta a formação de uma sociedade mais humana, mais democrática em que todos os grupos étnicos e raciais no país convivam com respeito e dignidade.

A referida autora adverte que a escola e pesquisas acadêmicas abordam a temática da Cultura Afro-Brasileira, em grande parte, somente a respeito do processo da escravidão dos negros, deixando de lado o ensino da África, bem como o histórico de luta e de resistência negra. Defende que estes aspectos sejam trabalhos na formação inicial dos docentes que irão atuar nos primeiros anos do ensino fundamental. Comungamos com Gomes (2008) a afirmativa de que

O estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação. (2008, p. 77)

Assim, o currículo escolar deve incorporar as transformações, considerando os povos indígenas e os não-indígenas, ou seja, o currículo deve estar em constante mudança, conectado com as transformações socioculturais. A cultura brasileira é constituída por múltiplas identidades; pode-se assim dizer que não há uma cultura, e sim várias; uma cultura plural.

Canen e Oliveira (2002) defendem um currículo multicultural, problematizando as relações desiguais de poder e os mecanismos discriminatórios que inferiorizam identidades culturais específicas. Segundo as autoras, o multiculturalismo não deve ser tratado de forma exótica, folclórica, limitando-se às práticas de reconhecimento de padrões culturais diversificados, com seus ritos, costumes, culinária e outras diferenças. As perspectivas curriculares não devem reduzir o multiculturalismo a momentos de



“feiras culturais” na educação, nem a momentos de celebração do Dia do Índio, tampouco a Semana da Consciência Negra e outros. O pressuposto de que informações sobre as tradições serão suficientes para a compreensão da complexidade da diversidade se restringe a uma visão fenomenológica do multiculturalismo, em detrimento do conhecimento histórico, político e social das diferenças como campo de luta e superação. Portanto, o estudo da história e da cultura da África e dos Afrodescendentes e Indígenas deve fazer parte dos Cursos Superiores de Formação Docente, em particular dos Cursos de Pedagogia, na perspectiva da educação multicultural para a educação das relações étnico-raciais.

Acreditamos que o ensino de História multicultural requer enfrentar as questões temporais, a nossa relação com o passado. Cooper (2006) defende que estudar História nos anos iniciais do ensino fundamental inclui a dimensão do passado, contudo ela está, intrinsecamente, relacionada com o compreender e refletir sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Os profissionais da educação básica que ensinam o componente curricular de História podem ajudar seus alunos no processo de aprendizagem histórica, ou seja, no processo de entendimento do desenvolvimento do processo histórico. Segundo Cooper (2006), se os professores têm o intuito de auxiliar seus estudantes a se relacionarem dinamicamente com o passado, é necessário que obtenham formas de ensiná-los, desde o início, por meio de uma aprendizagem significativa, assim, considerando o “eu” dos discentes, bem como seus interesses. A autora afirma ser possível ensinar História para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de forma ativa, de modo que ocorra um engajamento discente para inquirir a História, contrapondo a “noção de uma História oficial única”.

Guimarães (2012) aborda de modo abrangente o conceito de História como o estudo da experiência humana nos diversos tempos. A História busca compreender as inúmeras maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades no decorrer do tempo. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação – um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedade nos diversos tempos e espaços. A História nos ensina a ter



respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.

A partir da assertiva anterior, sublinhamos elementos e conceitos a serem estudados pela História, bem como vislumbramos a relevância do ensino de História na formação inicial e continuada docente, para que seja extensiva ao campo da educação básica, para que crianças, jovens, adultos e até mesmo os professores entendam o porquê e para que ensinar e aprender História. A História não é feita apenas por atores individuais, mas por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes. A História preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados às famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. São estudados o universo cultural e simbólico, as religiosidades, as mentalidades, os costumes, as diversas manifestações culturais.

Assim, a História se constitui, no nosso modo de ver, por meio de um todo e não por partes, e sim, por meio de homens, mulheres, ricos, pobres, negros, índios, brancos, etc. A História abarca o que os sujeitos fizeram no passado e o que fazem no presente; portanto, os diferentes tempos e lugares. É inegável que para abordar as nuances desta área nas salas de aulas, é necessária uma formação sólida acerca dos temas, fontes e problemas, bem como dos modos de ensinar, analisar, pesquisar e interpretar.

Nos últimos anos, outro movimento marcou o debate acerca do que aprender e a ensinar em História: a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências Humanas. Segundo o documento, em processo de formulação e discussão pública, neste momento histórico, são objetivos da área para a educação básica:

- Conhecer princípios éticos, políticos, culturais, sociais e afetivos, sob a égide da **solidariedade, atentando para a diversidade, a exclusão**, avaliando e assumindo ações possíveis para o cuidado de si mesmo, da vida em sociedade, do meio ambiente e das próximas gerações.
- Analisar processos e fenômenos naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, **históricos**, religiosos e geográficos, **problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos**, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida.



- Problematicar o papel e a função de instituições sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, questionando os enfrentamentos entre grupos e sociedades, bem como **as práticas de atores sociais em relação ao exercício de cidadania, nos desdobramentos de poder** e na relação dinâmica entre natureza e sociedade, **em diferentes temporalidades e espacialidades**.
- Compreender e aplicar pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam saberes, conhecimentos e experiências que integrem e reflitam o percurso da Educação Básica, observando os preceitos legais referentes a políticas educacionais de **inclusão**, considerando o trabalho e as **diversidades como princípios formativos**. (BNCC, **grifos nossos**)⁷²

O componente curricular de História, segundo a BNCC, tem como objetivo facilitar o entendimento e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em diferentes espaços e tempos, na dimensão individual e coletiva. O estudo da História contribui para o desenvolvimento formativo dos alunos da educação básica, respeitando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. De modo a favorecer o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às particularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de crenças e pensamentos, como requer a constituição nacional, a construção de uma sociedade democrática.

O documento da Base Nacional Comum Curricular, em debate público no ano 2016, defende que o componente curricular História – na área das Ciências Humanas – tem função relevante na problematização das questões de identidade, que são temáticas abordadas pelas redes sociais, pela televisão, pelo cinema, pelo rádio e por todos os outros meios oriundos da revolução tecnológica do século XX. Sublinhamos que a pesquisa é abordada pela BNCC como princípio formativo básico no processo de construção de conhecimentos históricos, vinculados aos outros componentes curriculares das Ciências Humanas e demais áreas de conhecimento. Assim, evidenciamos que, neste período, houve mudanças nas concepções historiográficas que norteiam os documentos curriculares nacionais, a obrigatoriedade legal do estudo da história e cultura indígena e a defesa da abordagem multicultural da sociedade brasileira nas propostas curriculares.

⁷²Endereço eletrônico. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EF> . Acesso em: 20/04/2016.



Portanto, o atual contexto político, multicultural, plural, histórico e em transformação, em que se situa o debate sobre o ensino de História nos remete ao repensar sobre a formação dos futuros professores que irão atuar na docência nos primeiros anos de escolarização, ensinando o componente curricular História, assim como a amplitude e pluralidade da formação docente, requer de nós docentes e investigadores um olhar crítico permanente para as diretrizes e debates acerca de o quê e para quê ensinar e aprender história no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais**: como se pensa, como se faz. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>>. Acesso em: 01 mai. 2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Lei 10.639. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.html>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei no 9394/96)**. Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério Da Educação – MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; Secretaria de Educação Básica – SEB. **Edital de convocação**



02/2014 – processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2016. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4889-edital-pnld-2016>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

BRASIL; Presidência da República. **Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Brasília/DF: DOU 11/03/2008.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria Araújo. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro n. 21, p. 61 - 169, Set/ Out/ Nov/ Dez 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes Curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena:** implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Uberlândia, 2015. 327f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 164, v. especial, p. 171-190, 2006.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 67-89.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GUIMARÃES, Selva. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História alfabetizando?. FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. Uberlândia, 2013. 327f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da História e a cultura afro-brasileira no ensino fundamental:** currículos, formação e prática docente. Uberlândia, 2011. 212f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2011.



COMPREENDENDO OS RESULTADOS EDUCACIONAIS COM INTERVENÇÃO NA REALIDADE DO
ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Andrea Porto Ribeiro

Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - Comitê Gestor Educacional

andreaporto@gmail.com

Gercina Santana Novais

Secretária Municipal de Educação de Uberlândia

gercinanovais@yahoo.com.br

Silma do Carmo Nunes

Assessora de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

leosilma@terra.com.br

RESUMO

O trabalho aqui apresentado fundamenta-se na necessidade de desenvolver estudos, pesquisa e intervenção sobre resultados educacionais, internos e externos, da rede pública municipal de ensino apoiado na Lei 11.444, de 24/07/2013, sancionada pelo Prefeito Municipal que instituiu a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender e que dividiu a rede municipal de ensino em cinco Polos: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro compostos pelas unidades escolares, órgãos públicos e equipamentos sociais da região de abrangência de cada Polo. Ao iniciar os trabalhos da Rede constatou-se que o percentual de alunos que chega ao final do Ensino Fundamental I sem consolidar o processo de alfabetização é preocupante. Muitos abandonam a escola ou prosseguem os estudos, mas em condições precárias de aprendizado. Para se compreender os resultados educacionais e intervir na realidade educacional para que todos tenham acesso, permanência e conclusão com qualidade referenciada socialmente, a Secretaria Municipal de Educação - SME criou o Comitê Gestor para atuar em estudos e pesquisa, por meio de pesquisa-ação, participativa e colaborativa, por meio da escuta ativa e da metodologia das Rodas de Conversa nas unidades escolares e nos Polos.

Palavras-Chave: Educação Políticas Públicas; Rede; Polos.



A cidade de Uberlândia/MG, a partir de 2001, tem investido em reformas curriculares para o ensino fundamental, inclusive para os anos iniciais. Teoricamente, alguns avanços foram realizados. Mas, a efetivação de algumas das propostas curriculares para os anos iniciais da educação básica têm sido dificultadas por falta de profissionais com a formação e competências para realizar as mudanças propostas.

Há esforço do Município de Uberlândia para tornar-se referência quanto ao modelo de ensino para a educação fundamental, inclusive para os anos iniciais. Entretanto, às vezes, esbarra em dificuldades e uma delas é a exclusão de parte considerável de alunos da educação básica, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Município de Uberlândia, ao adotar o slogan "**Uberlândia por uma cidade educadora**", desenvolveu uma proposta político pedagógica para a educação objetivando romper com a exclusão daqueles que, embora às vezes consigam chegar até as salas de aula, nem por isso conseguem aprender. Assim ficam com estigmatizados e excluídos no contexto do ensino e da aprendizagem escolar.

Exclusão esta que se encontra referenciada na quantidade de alunos que passam pela etapa inicial da escolarização chegando ao seu final sem saber ler e nem escrever. E, ainda, sem saber realizar os cálculos matemáticos fundamentais para a continuidade dos estudos e para a aplicação na vida cotidiana.

É preocupante para o Município a inclusão dos alunos no ensino fundamental garantindo vaga para todos, assim como a permanência e a conclusão dos estudos por esses alunos, com qualidade referenciada socialmente. Para isso, **a SME elaborou e o governo municipal sancionou a Lei 11.444, de 24 de julho de 2013 que instituiu a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e da Aprender** objetivando conhecer, com detalhes, a rede pública municipal de ensino e estabelecer parcerias com os demais órgãos institucionais e equipamentos sociais que possa colaborar para garantir aos alunos a inclusão e, também, a permanência e a conclusão dos seus estudos de modo socialmente qualificado.



A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender é uma política e uma metodologia de trabalho porque instaura as relações educacionais com as demais áreas do poder público. Conforme consta do seu Artigo 2º, estabelece:

Art. 2º A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE 24/07/2013 - LEI 11.444).

A Rede subdividiu a cidade em cinco Polos: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro para facilitar a integração entre a própria rede e entre a rede e os demais equipamentos sociais de cada Polo cuja composição é formada pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EM e Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI e, também, pelos equipamentos sociais presentes no Polo e/ou no Município, conforme consta do Artigo 5º da Rede:

- a) Secretaria Municipal de Educação;
- b) Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Trabalho;
- c) Secretaria Municipal de Cultura;
- d) Secretaria Municipal de Saúde;
- e) Secretaria Municipal de Serviços Urbanos;
- f) Secretaria Municipal de Meio Ambiente;
- g) Secretaria Municipal de Comunicação Social;



- h) Secretaria Municipal de Agropecuária e Abastecimento;
 - i) Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE;
 - j) Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino;
 - k) Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE;
 - l) Campus de Atendimento à Pessoa com Deficiência;
 - m) Conselho Municipal de Educação;
 - n) Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência - COMPOD;
 - o) Superintendência da Mulher;
 - p) Superintendência da Igualdade Racial;
 - q) Superintendência de Proteção e Defesa do Consumidor;
 - r) Superintendência da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Urbana;
 - s) Superintendência da Juventude;
 - t) Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial - COMPIR;
- II – representantes de organizações, entidades ou instituições da sociedade civil:
- a) Conselhos Tutelares;
 - b) Conselhos Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino;
 - c) Instituições de Ensino Superior;
 - d) Associações de Moradores de Bairro;
 - e) Grêmios Escolares e Grupos de Convivência dos Alunos;
 - f) Organizações não governamentais ligadas à escolarização;
 - g) Entidades representativas de classes;
 - h) Ordem dos Advogados do Brasil – 13ª Subseção;
 - i) outras instituições que também desenvolvam atividades relacionadas à educação escolar. (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE 24/07/2013 - LEI 11.444).

O objetivo principal da Rede é a



atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE 24/07/2013 - LEI 11.444).

A aproximação com as unidades escolares da rede municipal de ensino, por meio da consolidação da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, possibilitou conhecer de modo mais efetivo a realidade educacional do Município de Uberlândia. Desse modo, constatou-se que apesar do Município possuir um ótimo centro de formação docente - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, onde são realizadas as formações contínuas dos docentes e da SME realizar diversos projetos educacionais em parceria com as Instituições de Ensino Superior - IES locais participando, também, de projetos formativos instituídos pela SEF/MEC e pela SEE/MG, o percentual de alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental I (5º ano) e início do Fundamental II (6º ano) sem realizar a consolidação do processo de alfabetização, ou seja, sem saber ler e escrever ainda é preocupante.

Também é preocupante constatar que muitos alunos abandonam a escola por não dominarem o processo da leitura e da escrita e, ainda, observar que vários alunos prosseguem os estudos, mas em condições precárias porque não se alfabetizaram no momento de escolarização destinado à alfabetização. Mesmo não querendo usar o slogan "Alfabetização na Idade Certa", pois a não alfabetização está colocada em diferentes idades cronológicas dos alunos, é necessário compreender os motivos pelos quais as crianças chegam ao final dos anos iniciais e ingressam no fundamental II sem dominar a leitura, a escrita e a realização das operações matemáticas básicas para o prosseguimento da escolarização.



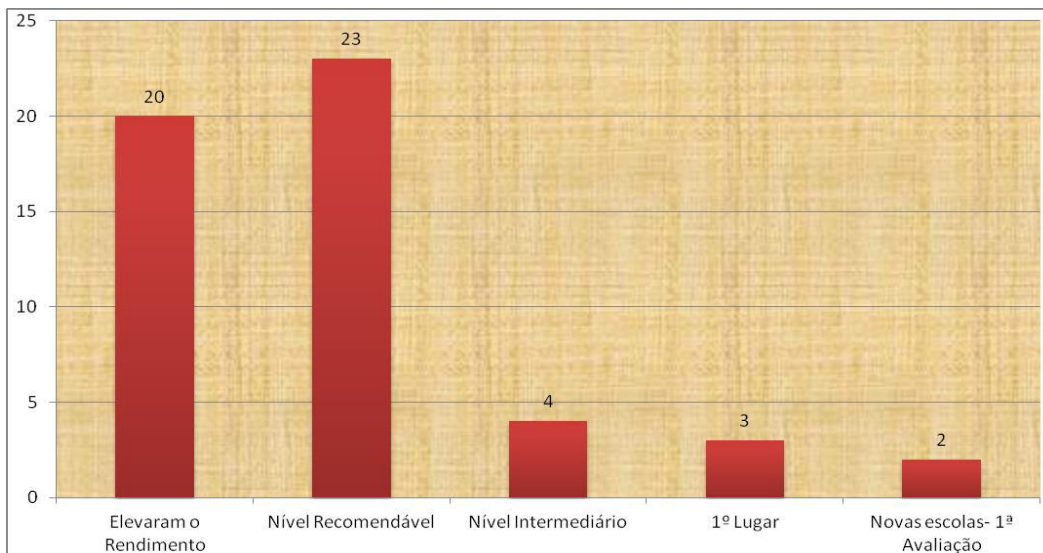
Considerando o que até aqui se explicitou, **a SME criou o Comitê Gestor para iniciar e coordenar o projeto intitulado "Compreendendo os Resultados Educacionais na Rede Pública de Ensino de Uberlândia"**. A motivação para a criação desse Comitê foram as reclamações de escolas públicas municipais que ministram o Ensino Fundamental I sobre o fato de que parcela dos alunos estavam concluindo o 5º ano sem estarem alfabetizados.

Com base no trabalhos realizados pelo Comitê Gestor, com a participação e o apoio dos professores formadores do CEMEPE e com a participação dos Polos, por meio da escuta ativa trabalhada com a metodologia das rodas de conversa, algumas questões começaram a ser explicitadas e cresceu o interesse pelo desvelamento dos fatores que interferem nos resultados educacionais dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa maneira, surgiu a necessidade da realização de um projeto que contribua para a compreensão dos resultados educacionais e possibilite intervenções pedagógicas, qualificadas socialmente, e que contribuam para auxiliar na melhoria da qualidade da educação.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia possui 118 unidades escolares. Dessas, 65 são da educação infantil e 53 de ensino fundamental, sendo 40 urbanas, incluindo o Campus de Atendimento à Pessoa com Deficiência, e 13 rurais. Em relação às 53 escolas de ensino fundamental, considerando apenas os resultados da proficiência dos alunos em linguagem, nos anos de 2012 e 2013, obtidos por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE/2013, é possível comparar os resultados educacionais, conforme mostra o Gráfico apresentado a seguir, tendo como indicador apenas o desempenho desses alunos em linguagem, nas provas escritas do referido sistema.



Gráfico comparativo dos resultados da Avaliação SIMAVE 2012 – 2013



Fonte: Resultados do SIMAVE/2013.

Analisando o gráfico acima identificamos que, das 52 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, pois delas excetua-se o Campus de Atendimento à Pessoa com Deficiência, devido as suas peculiaridades, de 2012 para 2013, 20 escolas elevaram o rendimento dos alunos e 27 diminuíram. Mas, de acordo com a pontuação exigida para a classificação dos níveis, das 27 escolas que diminuíram o índice de rendimento dos alunos, 23 ficaram no nível recomendável e 4 foram para o nível intermediário. De acordo com os dados obtidos por meio do SIMAVE, citado em Novais e Nunes (2014):

Os maiores rendimentos foram obtidos por 3 escolas situadas na Zona Rural: 1º lugar: Sobradinho – 729,9; 2º lugar: E.M. Freitas Azevedo – 703,7 e 3º lugar: E.M. Dom Bosco – 671,8. Duas escolas fizeram avaliação pela primeira vez, o que impede a comparação de resultados. No entanto, para melhor compreender e avaliar esses resultados, tendo em vista a concretização do direito de todos à educação de qualidade, há a necessidade de desvelá-los, incluindo na análise, por exemplo, os seguintes aspectos:



1 Pontuação exigida para a classificação nos níveis, conforme exposto no quadro abaixo:

<i>Baixo</i>	<i>Intermediário</i>	<i>Recomendável</i>
450	450 a 500	500 a 1000

2 Resultados educacionais, na última década, buscando identificar aumento ou redução do rendimento em cada unidade escolar.

3 A existência de percentual de alunos com baixo rendimento escolar em escolas com rendimento geral recomendável.

4 Redução de percentual de aluno com baixo rendimento, em escolas que reduziram também o percentual de alunos com resultado recomendável.

5 Quais são e onde estão localizadas as escolas com maiores e menores rendimentos escolares, e ainda, quais turmas estão com resultados abaixo da média nacional, em relação à evasão e reprovação?

Além disso, ampliar os indicadores de qualidade social da educação, reconhecendo também a transversalidade desses outros indicadores na construção da proficiência em linguagens.

Para ampliar os indicadores de qualidade social da educação, reconhecendo a transversalidade desses indicadores na construção da proficiência em linguagens é preciso construir, coletivamente, conforme explicitado no Diário Oficial do Município - DOM , de 08/10/2013, a escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente, ancorada na produção e análise dos dados, contemplando duas dimensões da realidade educacional, macro e micro, e processos de intervenção simultânea, com a participação também dos que atuam no cotidiano da escola.



O compromisso com a efetivação do direito à educação para todos, com qualidade referenciada socialmente, e como um dos direitos humanos, conduzem-nos à abdicação de soluções simplistas que nos levam a conviver, em paz, com os índices de participação excludente, no interior das unidades escolares. A escola pública popular, democrática expande a noção e os indicadores de qualidade a partir da reflexão sobre as finalidades da educação escolar, no contexto da discussão sobre princípios e valores que sustentam a concepção de Nação e de Estado, vinculados aos direitos humanos das pessoas.

Esses princípios e valores são atados ao fortalecimento da democracia e da luta pela superação da distribuição desigual dos bens econômicos, sociais, científicos, tecnológicos e culturais, à valorização da diversidade cultural e construção da paz e permanência da dignidade humana. Essa ideia de Nação ancora o projeto de educação da escola pública popular. Dessa forma, tal como mencionado anteriormente, existe a necessidade de ampliar os indicadores de qualidade da educação.

Nessa perspectiva, diferentes indicadores precisam ser identificados, analisados e trabalhados em intervenção político/pedagógico e com metodologia capaz de promover a garantia de índices de qualidade, referenciados socialmente, na educação pública do Município de Uberlândia, mas que possam também servir de referência para outros municípios mineiros, seja para as redes públicas municipais ou para a rede estadual de ensino. É necessário, por exemplo, analisar a articulação do currículo escolar com as práticas sociais e culturais dos alunos e dos seus grupos de convivência; oportunizar a participação desses grupos na escola dando-lhes voz e poder de participação nas decisões educacionais que eles saibam opinar, sugerir, participar das decisões do processo educativo; possibilitar a discussão e as trocas de experiências entre os docentes, os pedagogos e a gestão escolar; favorecer o debate e a investigação sobre os problemas do cotidiano escolar que, de algum modo, interferem no ensino e na aprendizagem contribuindo para as aprendizagens do uso das diferentes linguagens e a leitura crítica do texto e do mundo; vincular as atividades escolares ao exercício da cidadania ativa na busca da redução da violência na escola; socializar os conhecimentos e as práticas pedagógicas e educativas de modo que contribuam para o desenvolvimento e a autonomia intelectual dos docentes e dos estudantes.



Pensando sobre como resolver tantas questões, a SME elaborou e desenvolveu o projeto que se propôs a refletir e a intervir na realidade escolar tendo como eixo quatro proposições:

1ª) direito de cada um à aprendizagem escolar;

2ª) reconhecimento de que cada unidade tem particularidades e necessidades específicas, embora possam ser identificados aspectos comuns;

3ª) reconhecimento do direito à escolarização de qualidade social;

4ª) resultado de pesquisa-ação como fundamento da tomada de decisão acerca de alterações no Projeto Político-Pedagógico e nas Políticas Públicas Educacionais.

O projeto foi realizado na Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender do Município de Uberlândia por meio da participação coletiva dos profissionais da educação das unidades escolares tendo como metodologia de trabalho a escuta ativa que se efetiva por meio das Rodas de Conversa. Nessas rodas de conversa foram levantados e debatidos temas relacionados com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, inclusive com a participação dos grêmios estudantis e da comunidade. Foram realizados relatórios e cada unidade escolar que fez a devolutiva para o Comitê Gestor Educacional sobre o que foi discutido e as propostas relacionadas ao ensino e a aprendizagem.

O Comitê reuniu as unidades escolares, por Polos, para apresentar os resultados das rodas de conversa. Mas, ainda é preciso retomar as Rodas de Conversas nas unidades escolares e nos Polos da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, com a participação das assessorias do ensino fundamental e da educação infantil, assim como dos assessores de outros setores da SME como, por exemplo, a caixa escolar, o apoio, o recursos humanos, a merenda escolar, o transporte.

Também faz-se necessário continuar envolvendo a comunidade escolar, como as famílias e os grupos de convivência dos alunos e os órgãos e equipamentos sociais que podem contribuir com o desenvolvimento da educação no Município. E, ainda, auxiliar na diversas questões que permeiam a vida dos alunos e o contexto das unidades escolares que, de alguma forma, interferem na qualidade dos resultados educacionais.



Portanto, o projeto Compreendendo os Resultados Educacionais parte do início de uma experiência do Comitê Gestor Educacional para a compreensão dos resultados educacionais do Município, mas que precisa ser ampliada. E, além disso, precisa de registro, análise e socialização de resultados que possam contribuir para a compreensão desses resultados e produzir e desenvolver políticas públicas e ações pedagógicas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelo ensino e pela aprendizagem no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais ou Ensino Fundamental I

Metodologicamente, este foi um projeto de pesquisa-ação, também denominada pesquisa colaborativa ou cooperativa, cuja finalidade era compreender os resultados educacionais e, com base nessa compreensão elaborar, desenvolver e avaliar intervenções pedagógicas objetivando fomentar a qualidade social da educação na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia/MG. A pesquisa, pela sua característica teórico/metodológica, teve a participação de todos os envolvidos na educação do Município, a saber: professores, funcionários que atuam nas unidades escolares, gestores, pedagogos das escolas, inspetores, professores formadores que atuam no CEMEPE, Comitê Gestor Para Compreensão dos Resultados Educacionais da Rede Municipal, assessor do ensino fundamental, assessor da educação infantil e demais assessores da SME.

A escolha da pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa está relacionada às possibilidades que esse tipo de pesquisa apresenta. Por meio dela é possível, na esteira da pesquisa etnográfica, onde a pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa se encaixa, investigar as relações sociais e estabelecer mudanças e atitudes nos comportamentos humanos. No dizer de Lewin (1944) citado por André (2003, p. 31), os traços essenciais da pesquisa-ação são "análise, coleta de dados e conceituação de problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades".

No movimento das Rodas de Conversa foi interessante constatar a satisfação da comunidade escolar em poder se expressar livremente analisando os problemas enfrentados nas unidades escolares, trocando experiências nos Polos e elaborando propostas coletivas para melhorar os resultados educacionais da rede pública municipal de ensino.

No diálogo das Rodas de Conversa notou-se a preocupação em encontrar brechas possíveis para o desenvolvimento do trabalho coletivo, interdisciplinar integrado com a



comunidade escolar, com as famílias, com todos os educadores de modo a contribuir com a educação, possibilitando o ingresso, a permanência e a conclusão com qualidade socialmente qualificada. E, como garantir **a existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão, repetência e reprovação**, considerando não só as questões aqui alinhavadas, mas os resultados do SIMAVE 2012/2013 e pensando, ainda, em outras avaliações externas e internas à unidade escolar que são indicadores de resultados da qualidade educacional e que também se relacionam com a reprovação e a evasão escolar.

É importante reconhecer que a quantidade de alunos reprovados, assim como a discentes que evadem ou que abandonam a escola quase nunca é objeto de reflexão pedagógica da escola. Ou, quando isso é feito, quase sempre é na perspectiva do senso comum.

A relevância do trabalho realizado foi possibilitar a reflexão sobre como efetivar a política educacional e metodológica proposta pela Lei Municipal 11.444, de 24 de julho de 2013 e, ainda, referenciada no trabalho que o Comitê Gestor Para Compreensão dos Resultados Educacionais, tendo a finalidade de investigar, analisar os dados coletados com a pesquisa e propor intervenções para a solução das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela rede pública municipal de ensino de Uberlândia. E, ainda, contribuir para a compreensão sobre a repetência, a evasão e a não conclusão dos estudos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) com qualidade socialmente referenciada.

As reflexões realizadas nas Rodas de Conversa, sendo pensadas coletivamente, demonstrou que não basta que o percentual de alunos que chegam ao final dos anos iniciais atinjam um percentual recomendável de 50 ou 51 por cento, como exige a média nacional estabelecida. Há que se preocupar, por exemplo, com os 49 ou os 50 por cento dos alunos que não atingiram a média recomendada pelo MEC. Essa é uma parcela do alunado das escolas públicas que não consegue aprender ou sequer se alfabetizar. E é com essa parcela de alunos que, rapidamente, será excluída da escola, da aprendizagem, da aquisição de conhecimentos necessários à vida de todo cidadão.

Em síntese, o Comitê Gestor Educacional com a colaboração e o apoio dos professores formadores do CEMEPE e de toda a rede pública municipal de ensino de Uberlândia representada pelas unidades de ensino e pelos Polos pode constatar que a pesquisa-ação e as Rodas de Conversa instauraram um novo tempo de reflexão individual e coletiva. E que essa



reflexão, bem como o movimento da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, em consonância com o trabalho denominado Compreendendo os Resultados Educacionais, desenvolvido por meio das Rodas de Conversa inaugurou uma nova fase na educação da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

A leitura dos dados sobre os resultados educacionais de cada unidade escolar, vinculada à necessidade de observar os resultados fornecidos pelos diários eletrônicos também implantados nas unidades escolares na gestão administrativa do período 2013/2016, foram/são muito importantes para que toda a comunidade interna e externa à escola possa acompanhar os resultados escolares de cada turma, em cada componente curricular. É um avanço fundamental na democratização da escola pública e na explicitação dos seus resultados para as comunidade internas e do entorno de cada unidade escolar, sobretudo para os Polos da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigues. Formação docente: uma reflexão necessária. In: **Educere ET Educare – Revista de Educação**. Cascavel/PR: UNIOESTE, Vol. 2, nº 4, jul./dez. 2007 p. 91-101. [www. ufgd.edu.br](http://www.ufgd.edu.br). Disponível em 02/07/2014.

NOVAIS, Gercina Santana e NUNES, Silma do Carmo. **Orientação para compor compreensões acerca dos resultados educacionais**: em foco os resultados de avaliação externa. Uberlândia/MG: SME, 2014.

CUNHA, M. V. da. Recontextualização e Retórica na Análise de Discursos Pedagógicos. In: SOUZA, R. F. de e VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A Cultura Escolar em Debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 179-207.



NUNES, Silma do Carmo. **O Pensado e o Vivido no Ensino de História.**
Campinas/SP: Faculdade de Educação, 2001, p. 141 (Tese de doutorado).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Carta aos assessores e assessoras dos Polos que compõem a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender.** Uberlândia/MG: Comitê Gestor do Processo de Compreensão e Intervenção Acerca dos Resultados Educacionais, 2014. E-mail: comitegestoreducacional@uberlandia.mg.gov.br

_____. **LEI Nº 11.444, DE 24 DE JULHO DE 2013.** INSTITUI A REDE PÚBLICA MUNICIPAL PELO DIREITO DE ENSINAR E DE APRENDER NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Uberlândia/MG: Diário Oficial do Município – DOM, 2013.

SOUZA, R. F. e VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A Cultura Escolar em Debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Cultura, Imaginário e Escola. In: **A Cultura Escolar em Debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 159 - 1787.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. e VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A Cultura Escolar em Debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 3-30.



OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA – EAD-UFU (TURMA PARFOR) NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS AO ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Gelda Gonçalves Costa*⁷³

UFU/FACED – Mestranda – geldaleao@gmail.com

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior⁷⁴

UFU/PONTAL – silvajunior_af@yahoo.com.br

O presente texto traz uma reflexão sobre a temática da formação de professores em Pedagogia na modalidade EAD – Educação a Distância, e sobre os saberes e práticas desenvolvidos no curso para que as professoras possam ministrar aulas do conteúdo de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa Pós Graduação em Educação *Stricto Senso* (Mestrado) da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU. O objetivo da pesquisa se constitui em contemplar três problemáticas, que são: Fazer um registro sobre a História da EAD - Educação a Distância no Brasil e as circunstâncias do cenário de políticas públicas em educação que conduziram a UFU – Universidade Federal de Uberlândia, oferecer Curso de Pedagogia nesta modalidade de ensino; Analisar o PPCP – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade EAD da Universidade Federal de Uberlândia, na perspectiva de analisar sua proposta curricular com intuito de revelar a proposta de formação das professoras para ensinarem História, por fim, por meio de narrativas das professoras egressas do curso, analisar os saberes e práticas que se deram na formação dessas professoras no Curso de Pedagogia para ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas estas propostas buscam desvelar os paradigmas efetivados sobre o ensino a distância em nossa sociedade, demonstrar a proposta curricular do curso de pedagogia com intuito de enfatizar o propósito da formação de professores e, por fim, deixar transparecer a realidade da prática docente no ensino da História.

⁷³ Professora da Educação Básica, Licenciada em História e Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha Saberes e Práticas Educativas.

⁷⁴ Professor do Curso de História na FACIP – Faculdades Integradas do Pontal – UFU, Campus Pontal. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, na Linha de Saberes e Práticas Educativas.



Palavras Chave: Ensino a Distância. Formação Docente. Ensino de História.

1 – Introdução

Queremos uma escola,
Onde a ideia não amarre, mas liberte;
A palavra não apodreça, mas aconteça;
A imaginação não desmaie, mas exploda;
O pensamento não repita, mas invente
Um saber novo que é do povo.
Escola oficina da vida, que se faz saber do bem querer. LARA, (1998, p.204).

Construir o saber docente, em um mundo globalizado, deve ser uma ação constante de quem está à frente de uma sala de aula, especialmente se o fizer a partir dos anos iniciais da Educação Básica. Pretendo ser, cada dia mais, um profissional na educação básica, em que a palavra de meus alunos aconteça para que seja possível uma transformação do meio social em que estamos inseridos, rumo a uma sociedade melhor. Para que isso aconteça, é preciso pesquisa, estudos e, neste sentido, fala-nos Freire (1996, p. 29).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem (sic) se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando (sic). Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Quero e preciso continuar na constante procura do saber e é aguçando minha busca que intervenho no *status quo* do cotidiano escolar, sendo esta uma das justificativas deste projeto.

Ingressei na carreira docente, em escolas públicas de educação básica em 1992. No ano de 2010, durante o intervalo das aulas, deparei-me com o cartaz de divulgação do processo seletivo para o curso de Graduação em Pedagogia, oferecido na modalidade Educação a Distância - EAD, para professores em exercício na educação básica sem formação superior e para professores que se interessassem pela segunda formação superior em Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Vi, naquela chamada, a oportunidade de possuir uma formação pedagógica mais abrangente, ser um educador crítico, conquistar saberes necessários à minha prática docente



na Educação Básica, pois é assim que a comunidade vê os egressos da Universidade Federal de Uberlândia.

Ademais, outras questões me afligiram: por que Uberlândia, uma cidade bem localizada geograficamente, com faculdades privadas e uma Universidade Pública, ainda precisaria de oferta de graduação para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual seria o público a ser atingido por este processo seletivo? Qual formato curricular teria o curso oferecido na modalidade EAD? Quais habilidades diferenciadas permeiam a formação em Pedagogia para atuar nos anos iniciais ministrando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento?

Confirmam meus anseios de formação permanente do professor, Paulo Freire (1996, p.39-40), ao asseverar que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosa. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo, mais percebo a ou as razões de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.

A formação do docente em nível superior é uma exigência a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Assim, aceitei o desafio primeiro, enfrentar um processo seletivo de vestibular, depois, estudar à distância, processo este de educação em que a aprendizagem acontece quase na sua totalidade só, com isso pretendia também desmitificar o paradigma social de que a educação a distância é concebida como uma modalidade de ensino em que não se aprende ou se aprende mal.

A partir do ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, definimos o objetivo geral da pesquisa que consistem em:

i. Identificar e analisar os impactos na formação das professoras que concluíram o curso de Pedagogia – EAD-UFU turma PARFOR (2011-2015) no processo de ensinar e aprender História nos anos iniciais do ensino fundamental. De forma específica buscamos:



- i. Registrar um olhar sobre a História da EAD – Educação a Distância, no Brasil;
- ii. Analisar o PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade EAD da Universidade Federal de Uberlândia, evidenciando a proposta de formação no curso realizado pela turma PARFOR (2011-2015);
- iii. Registrar e analisar, por meio das vozes das professoras, os impactos da formação em Pedagogia EAD-UFU nos saberes e nas práticas das professoras ao ensinam História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Organizamos o texto em três partes. Na primeira, registramos a proposta metodológica. Na segunda, apresentamos algumas reflexões acerca da fundação teórica. Por fim, tecemos algumas considerações.

A perspectiva metodológica

Considerando que este projeto de pesquisa propõe um estudo a respeito dos impactos na formação das professoras, adquirido por meio da Graduação em Pedagogia na modalidade EAD – Educação a Distância, da Universidade Federal de Uberlândia – Turma PARFOR - 2011-2015, no processo de ensinar e aprender História nos anos iniciais do ensino fundamental, nossa abordagem da pesquisa será qualitativa,

Conforme afirma Chizzotti (2005),

“a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, essa interdependência entre o mundo objetivo e o objeto, representa um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (2005, p. 79).

Assim, o conhecimento não se resume apenas em dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento, interpreta os fenômenos e atribui a eles um significado. Seus objetivos são parcialmente definidos e, por meio deste tipo de pesquisa, busca-se maior conhecimento sobre um tema e são aprofundadas questões por meio de revisão de literatura, mas para que tenhamos maior sustentação de nossas indagações, faremos uso também de análise documental, sobre a estrutura e funcionamento do Curso de Pedagogia EAD-UFU, pois pretendemos por meio da análise dos documentos entendermos e proporcionar a sociedade, os registros da oferta desta graduação. Sobre



análise documental (SOUZA, et.al, 2011, p. 223) ao citar (OLIVEIRA, 2007), nos contempla:

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo.

Assim, por meio da análise de documentos que constituíram o arcabouço legal da oferta da Graduação em Pedagogia na modalidade EAD-UFU, estes serão analisados e poderão demonstrar a estrutura e organização de funcionamento do Curso, além das dimensões de políticas públicas que conduziram a Universidade Federal de Uberlândia, abarcar a oferta da Graduação em Pedagogia na modalidade EAD.

Na busca de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, optamos por um processo de investigação pautado na investigação bibliográfica, na análise documental, isto para construção e resposta dos dois primeiros objetivos da pesquisa. Para tanto, será feito um levantamento bibliográfico em consonância à temática proposta, utilizando uma fundamentação a partir dos teóricos que discorrem sobre ensino a distância em uma contextualização abrangente, procurando mostrar o percurso dessa modalidade de ensino até sua chegada na UFU. Na busca da resposta pelo questionamento do segundo objetivo, nosso trabalho será sobre a análise documental no Curso de Pedagogia na modalidade EAD-UFU.

Por fim, para responder nossos anseios do terceiro objetivo, que diz a formação docente para ensinar História nos anos iniciais, por meio da formação em Pedagogia utilizaremos também da metodologia da História Oral, quando propomos registrar por meio das vozes das professoras, os impactos da sua formação no curso de Pedagogia EAD-UFU, em uma abordagem dos saberes e das práticas para ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre História Oral ou narrativa do conhecimento Benjamin(1994a) afirma, que a transmissão de uma experiência, de um saber que é invocado, de modo indireto, por intermédio de uma narrativa que ilustra, que cristaliza numa imagem um valor, a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quando na coletiva”(1994b, p.105). Neste cenário é por meio das experiências das professoras contadas por narrativas, é que pretendemos demonstrar a contribuição de



sua formação pedagógica na construção de saberes e práticas no ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental, interpretando suas experiências laborais por meio de suas narrativas do cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, corrobora Perreira (2006, p. 68).

A oralidade é um dos aspectos fundamentais da narração. De acordo com Benjamin “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (1994b, p.198). Ele salienta ainda que “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (1994b, p.198). A narração remonta, com efeito, à poesia épica e aos contos de fada; diz respeito, portanto, e necessariamente, à tradição oral, às histórias que se contam de pais para filhos, à memória dos ancestrais, à história de indivíduos que desempenham, em suas respectivas comunidades, papéis simbólicos fundamentais.

Tendo em mãos todo o material investigativo, construído a partir dessas condutas metodológicas e com as orientações recebidas no decorrer do curso, esperamos ser possível apresentar o processo de formação docente para os anos iniciais da Educação Básica na formação superior à distância para ensinarem História, em um país onde a oferta de educação ainda é uma ação de política pública em que muito há por fazer.

Educação escolar, saberes docentes e EAD: algumas considerações

Donato (2008) refere que a sociedade atual, em seu contexto desafiante e complexo, em progressão contínua, assiste a entrada de novo modelo de ciência, cuja característica alcança todos os setores sociais e que a sociedade intervém no processo educativo. Deixa-nos esta afirmação um espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica que tem, como proposta, a formação de cidadãos coerentes com a realidade social, consoante o novo modelo social.

Explica Behrens (2004, p. 11), neste mesmo contexto, a relevância de deixarmos a postura conservadora oriunda do paradigma newtoniano-cartesiano que tem, como base, a reprodução do conhecimento que “se caracteriza por uma visão linear e por pressupostos reducionistas, mecânicos e fragmentados que atingiram a educação”. A autora ratifica sua afirmação, esclarecendo-nos que o modelo inovador, conhecido como



paradigma sistêmico ou de complexidade, entre outras especificações, traz-nos um caminho que transcende "a fragmentação das partes desintegradas", com a visão voltada para o ser humano como um ser integral e o foco na produção do conhecimento. Para tanto, devemos interligar o que foi desdobrado, ou seja, reunir os fragmentos sob a visão da totalidade, da cidadania, ética, entre outras.

Este raciocínio é bem definido por Patty Fonte (2011, p.01):

Significa repensar a escola, seus tempos, seu espaço, sua forma de lidar com conteúdos das áreas e com o mundo da informação; significa pensar na aprendizagem como um processo global e complexo; **significa romper com um modelo fragmentado de educação e recriar a escola**, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista a realidade cultural específica de seus alunos e professores.

Pimenta (1999, p.23) afirma nesta mesma linha de reflexões que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, o que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Consoante a esta assertiva de Pimenta, constata-se a necessidade de os professores refletirem e redirecionarem suas práticas pedagógicas às necessidades da sociedade do conhecimento ⁷⁵, propiciando a formação de alunos críticos e questionadores. Um processo que exige uma nova performance do profissional docente, seja articulador em sua prática cotidiana diante da realidade em que está inserido e isso requer desvincular-se totalmente de uma concepção conservadora da educação e ter consciência do seu papel como formador de pessoas, na sua totalidade (DONATO, 2008).

Portanto, a prioridade é identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que caracterizam a qualidade da ação docente. Para Tardif (2002, p.39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa,

⁷⁵ Segundo Manoel Flávio Leal, “o conhecimento tornou-se um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor e criação de emprego qualificado”. Disponível em: <http://www.batebyte.pr.gov.br/...> Acesso em 20 de Maio de 2015.



além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”

Pimenta (1999) nos diz que as práticas docentes trazem em si aspectos como a problematização, a experimentação metodológicas, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade de solucioná-las, que são fundamentais. Neste caso, torna-se necessário que o professor faça uma reavaliação de suas ações pedagógicas, além de tecer reflexões sobre ela e ter a capacidade de integrar seus saberes no ato de ensinar.

Para Tardif (2002, p.38), o professor é, prioritariamente, aquele que ensina a alguém o que ele sabe e faz isto a partir de diversos saberes sobre os quais constrói o seu trabalho, como: os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e os da experiência, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.”

O pensamento do referido autor remete-nos à complexidade do trabalho docente, cuja posição na sociedade é estratégica, embora nem sempre valorizada devido ao fato de os professores se manterem reacionários em sua ideia de serem apenas transmissores ou reprodutores do conhecimento.

Ademais, compreender as tendências pedagógicas no processo evolutivo da educação, é indiscutível para a ação docente, pois traçam os fundamentos e métodos ideais para as ações pedagógicas coerentes com a realidade atual.

Na sociedade do conhecimento, é imprescindível buscar um novo olhar sobre a docência, cujo ideal deve ser o de educar cidadãos com visão crítica, reflexivos e transformadores ou construtores de sua própria realidade, uma visão que as práticas educacionais conservadoras não conseguem. Em uma sociedade em constante transformação, necessitamos de docentes que saibam reescrever seu papel profissional na escola e na sociedade (DONATO, 2008).

Para Behrens (2004, p. 10), a escola é “desafiada a oferecer processos pedagógicos que tenham como foco a aprendizagem nas suas múltiplas visões e dimensões.” Enfatiza o autor que os professores percebem essa necessidade, porém não conseguem se adaptar às transformações do processo de ensino, pois encontram-se



diante de paradigmas conservadores nas próprias escolas que resistem às mudanças. O autor nos alerta ainda que essa transformação está atrelada às opções que cada professor possui como paradigma do ensino. Tais aspectos são corroborados por Eyngh (2007, p. 115) ao explicar que:

A ação docente implica a mobilização do tripé professor-aluno-conhecimento, sendo que este se organiza em função da visão de homem mundo na qual se apóia. Esses elementos se modificam em virtude do contexto sócio-histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica. Cada teoria ou paradigma possibilitará a formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teológico).

Estas questões nos colocam diante da educação para a cidadania, uma prática pedagógica que tenha o objetivo de formar o educando num sentido amplo, ou seja, envolvendo as diferentes dimensões do ser humano, (re)unindo as partes como um todo, "sob a visão da totalidade, visão da rede, de teia e conexão; visão de sistemas integrados; visão de relatividade e movimento; visão de cidadania e ética; visão coletiva." (DONATO, 2008).

Os saberes docentes, necessários à prática pedagógica, são um conjunto de vários saberes originados de programas escolares, livros didáticos, disciplinas ensinadas etc., que Tardif (2002) divide em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, isto é, saberes plurais e heterogêneos que fazem aflorar a competência, habilidade e atitudes do professor em sua prática profissional.

Nesta conjuntura é que a modalidade de ensino a distância constitui-se, atualmente, em uma das ferramentas mais abrangentes de preparar novos profissionais da educação e de todas as demais áreas humanas e exatas. Mas nem sempre foi assim, pois desde as suas primeiras experiências, que remontam ao século XVIII, com cursos por correspondência oferecidos por uma instituição de Boston (EUA), houve um grande avanço no contexto de conteúdos, qualidade do ensino, tutores em tempo real via online (BARROS, 2003).

As oportunidades espalharam-se pela Europa e alcançaram os demais continentes, sempre ganhando mais qualidade. Porém, foi realmente reconhecida quando, em 1969, na Inglaterra, foi autorizada a abertura da British Open University,



pioneira nesta modalidade de Ensino Superior, sendo um acontecimento significativo na história da EAD. Assim, a British Open University revelou ao mundo

[...] uma proposta com um desenho complexo, que conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade [...] A Open University transformou-se em um modelo de ensino a distância (LITWIN, 2001, p. 15).

A Espanha foi berço de uma grande instituição de ensino a distância, a Universidade Nacional de Educação a Distância, em 1972, com propostas atraentes para interessados em cursos de graduação e pós-graduação para alunos do mundo todo, segundo Litwin e Barros (2003).

Assim se expandiu a EAD pelo mundo, chegando ao Brasil no século XX. O processo de industrialização exigia trabalhadores capacitados e especializados que os cursos à distância proporcionaram, facilitando a formação de profissionais, em especial nas zonas rurais, sem necessidade de os interessados se deslocarem para os centros urbanos. O que começou com cursos técnicos e profissionalizantes de curta duração nos séculos passados, por correspondência, trouxe inovações oferecendo cursos de qualidade na formação superior, facilitando a intercomunicação de professores e alunos e envio de materiais didáticos.

Atualmente, temos instituições acadêmicas presenciais que oferecem cursos de graduação e pós-graduação à distância, em que o aluno pode se programar para realizar, de acordo com seus horários de trabalho, participando de uma aprendizagem de qualidade.

Autores como Nunes (1992) observam que, em todo o seu processo histórico, a Educação a Distância passou por transformação, principalmente no que diz respeito ao preconceito sofrido por essa modalidade. Aos poucos, a Educação a Distância está perdendo o estigma de ensino de baixa qualidade, emergencial e ineficiente na formação do cidadão. Porém, é necessário observar que a EAD, como outras modalidades de ensino, depende de bons professores.



Algumas considerações finais

Com a conclusão da graduação, é possível afirmar que a necessidade da busca de novos saberes está próxima do fim. Porém não é este o sentimento, percebo a necessidade de fazer mais, de conduzir meus estudos por outros campos e espaços de construção do conhecimento, trilhando este novo desafio no curso de mestrado. Como objeto da pesquisa dessa pós-graduação, escolhemos destacar a construção dos saberes docentes adquiridos pelas professoras da turma Pedagogia EAD – Turma PARFOR, do ano 2011-2015, em que pretendemos pontuar como acontece o ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tudo isto estigada pela minha primeira formação, sou licenciada em História (UFU, 1992), e acreditamos que, por este caminho, poderemos obter respostas aos questionamentos levantados neste artigo e também divulgar no âmbito social e acadêmico, com base em sustentação teórica, os resultados da formação dos professores em cursos à distância, quais as habilidades reais de saberes são construídos na formação em Pedagogia para os anos iniciais.

LARA (1998), afirma-nos que os professores devem fazer o curso de Pedagogia, tanto para aprender coisas novas, quanto para uma nova forma de ver o que já conhece. Destarte, meu interesse volta-se para a aprendizagem de uma nova forma de ver o que tenho como saberes adquiridos, por meio do curso de Mestrado em Educação, a fim de entender, pela pesquisa a ser realizada, se houve impactos nos meus saberes ao concluir o curso.

Assim, permitir a diferentes sujeitos professores dos anos iniciais uma reflexão sobre a construção de seus saberes ao cursar pedagogia para lecionarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também contribuir com este estudo para que as Faculdades consolidem seus currículos do curso ou se for o caso repensem a estrutura curricular.



6. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, CA; BIAJONE, J. **Saberes Docentes e formação inicial de professores:** implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago, 2007. Disponível em: www.cielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf - acesso em 19/de maio/2015.

ALVES, L. **Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Disponível em WWW.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf - acesso em 19 de maio de 2015.

BARROS, DMV. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho.** : EUDSC, Bauru-SP, 2003.

BEHRENS, MA. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e forma-se para a cidadania. In: TORRES, PL, et al. **caminhos da gestão e da docência na educação.** Curitiba: Champagnat, 2004.

BEHRENS, MA. **Paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994 a.

_____. **O Narrador** – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

CUNHA, MIO **bom professor e sua prática.** 11 ed. Campinas: Papirus, 2000

CUNHA, ER. **Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores.** Disponível em WWW.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_01/imagens/03/saberes_docente_s.pdf - acesso em 20 de maio de 2015.

CAPRA, F. **O ponto de mutação.** São Paulo, Cultrix, 1999.

CERVO, A. L e Bervian, P.A. **Metodologia Científica.** Editora McGraw-Hill do Brasil Ltda, São Paulo, 1976, p. 145.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

DELLORS, J. **Tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2001.

DONATO, SP. ENS, Romilda Teodora. **A Docência Contemporânea: Entre Saberes Docentes e Práticas.** Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educerc2008/anais/pdf.192_353.pdf - acesso em 19 de maio de 2015.

EYNG, A.M. **Currículo escolar.** Curitiba: IBEPEx, 2007.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. Ed. Especial.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª Edição, São Paulo: Atlas, 2002.

LARA, TA. **A escola que não tive... o professor que não fui: temas de filosofia da educação.** 2. Ed. São Paulo, Cortez, 1998.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2001.

LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Trad. De Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, M. C. L. P. e SALVAGO, B. M. **Uma experiência de interatividade em um curso de formação tecnológica do professor na modalidade à distância.** Ideação (Cascavel), v. 7, p. 71-83, 2005.

LOPES, MCLP, et al. **O Processo histórico da Educação a Distância e suas implicações: Desafios e possibilidades.** Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20DA%20EDUCA%20C3O%20A%20DIST%20NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20ES.pdf – acesso em 22/05/2015.

FONTE, P. **É preciso romper com a educação fragmentada.** Entrevista pelo Instituto Crescer, 02/03/2011. Disponível em:
<https://aprendercomprojetos.wordpress.com/2011/03/02/entrevista...> Acesso em 20 de Maio de 2015.

NUNES, IB. Educação a Distância e o Mundo do Trabalho. Revista Tecnologia Educacional, n. 107, p. 73-78, jul./ago., 1992. Apud: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano, 2001.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pino de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde.** 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva)- Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7137/...17052007.../ - Acesso em 22 de abril de 2016.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Saber do Tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin.** Revista Educação e Realidade, jun/dez.2006. Disponível me <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6845/4116> - acesso em 05 de março de 2016.



PIMENTA, SG. (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Jaqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; Luis, Margarita Antonia Villar. **Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental**. Revista Baiana de Enfermagem em Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago.2011. Texto em PDF, Disponível em www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/.../5252/4469 - acesso em 22 de abril de 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAGULA, E. **O Professor, seus Saberes e sua Identidade**. Disponível em www.flf.edu.br/revista_flf.edu/volume04/46.pdf - acesso em 20 de maio de 2015.



**ATRIBUIÇÕES DA INSPEÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA PRIMÁRIA DOS ESTADOS DE SÃO PAULO,
PARANÁ E RIO GRANDE DO NORTE DE
(1890-1930)**

Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira⁷⁶

Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba,

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

ana.emilia.ferreira@educacao.mg.gov.br

Carlos Henrique de Carvalho⁷⁷

Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

carloshcarvalho06@yahoo.com.br

Esta comunicação tem por finalidade discutir a organização da escola primária nos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte, no período compreendido entre 1890 a 1930, tendo como base documental as mensagens dos presidentes dos referidos estados. Os conteúdos veiculados pelas mensagens oferecem dimensão do que se propunha ao professor, bem como se delineava as ações para a inspeção escolar, ou seja, definiam as diretrizes para a instrução e novas disposições das funções do inspetor de ensino. Suas ações na instrução pública incluíam formular propostas não só de legislação específica, mas também de formação docente, métodos e organização da materialidade escolar. Em termos teórico-metodológicos, o estudo se ancora na história comparada da educação. As fontes da pesquisa incluíram legislações, relatório e mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte. Portanto, a pesquisa revelou como problema central a implantação da escola primária; sua materialização, as escolas eram criadas, mas não ganharam concretude física. Isso evidenciou que os elementos educacionais do período imperial também continuaram prevalentes ao longo da República velha.

Palavras- chave: Organização, Educação, Escola primária, República.

Introdução

⁷⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Secretária de Estado da Educação. Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba-MG. Professora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba. Email: ana.emilia.ferreira@educacao.mg.gov.br

⁷⁷ Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: carloshcarvalho06@yahoo.com.br



As mensagens⁷⁸ dos presidentes e a legislação educacional de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte durante a Primeira República se mostram prolíficas. O conteúdo que veiculou oferece lastro para delinear as categorias de análise professor e inspeção escolar. Aliadas a documentos da legislação educacional, as mensagens dos presidentes⁷⁹ permitem entender que a organização da escola e da prática escolar pressupôs a prática da inspeção do ensino, cuja ação ajudou a compor e definir a instrução e novas disposições das funções do inspetor de ensino. Tem-se o docente mais como colaborador no processo de transmitir (seus) conhecimentos, um papel tido como elementar, necessário aos primeiros passos educacionais da República. Segundo mensagem do presidente do RN Alberto Maranhão, na ausência de diplomados “[...] os mestres provisórios estão regendo várias cadeiras, não possuem a competência que somente a cultura técnica e o [noviciado] poderiam proporcionar. Entretanto, figuram entre esses alguns docentes zelosos e hábeis que fazem milagres de dedicação”.⁸⁰ Desta forma, as autoridades educacionais exigiam qualificação do professor, isto é, formação — que parecia estar distante da realidade. Conforme mensagem do presidente do Paraná Francisco Xavier da Silva o número de professores normalistas está muito longe de corresponder ao número de escolas existentes, do que resulta que estas, em sua grande maioria, são regidas por professores provisórios, “muitos dos quais força a confessar, embora prestem exames, não terão competência para bem desempenharem o extenso programa escolar, podendo apenas ensinar a ler e escrever e as quatro principais operações aritméticas”⁸¹. Também declara que seria preferível o professor ensinar o pouco a ensinar

⁷⁸ Esses documentos estão acessíveis por ano e pelo índice da mensagem no Latin American Microform Project (LAMP), do Center for Research Libraries (CRL), que digitalizou publicações do Poder Executivo federal e estadual/provincial. Iniciativa patrocinada no hemisfério pela Fundação Andrew W. Mellon, o projeto proporciona a pesquisadores (latino-americanos) acesso *on-line* aos documentos. Basta acessar ao endereço eletrônico <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>.

⁷⁹ Ao longo do texto, tratamos as mensagens dos presidentes como documentos oficiais, isto é, como versão oficial dos fatos da realidade educacional; mas estamos cientes de que há intencionalidades — individuais e coletivas — em toda a elaboração dessas mensagens. Isso quer dizer que não as vemos como neutras, inócuas; antes, vemos-nas como um conjunto de escolhas resultante de uma montagem (consciente ou inconsciente); são a representação de determinações, registros de evidências; são formulações objetivas e subjetivas em seu universo de produção, pois servem de instrumentos para suprir a necessidade de perpetuar decisões, opiniões e acontecimentos. Sobre isso, ver: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: ed. UNICAMP, 2003, p. 535–36.

⁸⁰ RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do Presidente Alberto Maranhão de 1º de novembro de 1912*. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.

⁸¹ PARANÁ, 1901, p. 5. PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1901*. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.



nada!⁸² Noutros termos, exigir só docentes qualificados pelo curso de magistério para ministrar as disciplinas e os programas de ensino seria manter as escolas fechadas para subsidiar uma compreensão da formação de quem lecionava nas escolas primárias dos três estados em estudo.

Organização da educação na Primeira República: o problema da inspeção do ensino

A questão da inspeção do ensino nos estados de SP, PR e RN, foi sintomática na organização da instrução neles, pois as discussões sobre as atividades escolares eram recorrentes nas mensagens dos presidentes desses estados, ao aludirem à organização da inspeção do ensino e à legislação para a instrução. Abrangem problemas que os inspetores relatam no exercer de sua função: matrícula e frequência dos alunos e a relação com os sujeitos que compunham a instrução pública primária: professores, pais, presidentes e alunos. Mensagem presidencial de SP diz que

A inspeção das escolas representa papel importante neste regime. As funções dos inspetores são de tal natureza e exercem uma influência tão direta e preponderante que, pode-se dizer, é ao seu bom desempenho que se há de dever a maior parte do progresso do ensino primário. É por intermédio deles, lendo os seus relatórios e ouvindo-os assiduamente, que o Governo se coloca em contato com o movimento escolar, informando-se da capacidade dos professores, dos progressos dos alunos, da aplicação dos métodos, do caráter moral da escola, do seu estado material etc. O inspetor primário, no conceito de uma alta autoridade, é o agente mais ativo do serviço; pode-se mesmo dizer que é a sua pedra angular ou a sua cavilha mestra.⁸³

Na hierarquia estabelecida, percebemos que os inspetores eram considerados a autoridade máxima cujo domínio exerciam para modelar a prática dos mestres. Os relatórios apresentados por esses profissionais eram tidos como inquestionáveis: salientavam qualidades e defeitos dos profissionais da educação; classificavam os bons professores e os maus quanto a seus saberes e suas práticas; por fim, todo o fazer docente na escola primária. No estado de SP, foi instituído pelo Conselho Superior o serviço de inspeção escolar para fiscalizar o ensino.

⁸² PARANÁ, 1895, p. 6–7. PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Francisco Xavier da Silva de 1895*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

⁸³ SÃO PAULO, 1897, p. 100. SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Campos Salles de 7 de abril de 1897*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.



A Lei 88 aborda o tema nos art. 45 e 46, segundo os quais o estado seria dividido em 30 distritos escolares para 30 inspetores distritais. Como se lê no art. 46, “Os inspetores de distritos serão nomeados pelo governo, mediante proposta do Conselho Superior, devendo ser escolhidos dentre os professores com mais de cinco anos de prática”. A função seria incompatível com outros cargos. Seu mandato duraria três anos, podendo ser renovado. Segundo o presidente Francisco de Paula Rodrigues, “[...] de conformidade com a Lei nº 520 de 26 de Agosto de 1897, foi feita durante o ano a inspeção do ensino na Capital e em todo o Estado pela Inspeção Geral com seus dez auxiliares”.⁸⁴ Segundo ele, “[...] a inspeção escolar, que é sem dúvida a questão magna do ensino primário, tem produzido já, como se acha instituída, excelentes resultados, mas carece ainda de reforma, para que melhoras se possam obter”.⁸⁵ A inspeção direta sobre as escolas estaduais incidiu sobre os delegados ou representantes das municipalidades. Para Rosa de F. Souza, “[...] a inspetoria do Ensino foi concebida como corporação técnica com finalidade de organizar e orientar o ensino primário quanto às questões pertinentes à metodização e à uniformização do ensino, conforme os modernos processos pedagógicos”.⁸⁶ Mas essa autora salienta que ela logo foi desvirtuada de suas funções técnico-pedagógicas para assumir funções burocráticas de administração e fiscalização. Em mensagem presidencial de 1905, Jorge Tibiriçá, de SP, reconhece que “Carece igualmente de nova organização a Inspeção Geral do Ensino. Com pessoal reduzido, quase sem autoridade sobre o professorado público, tem-lhe até agora faltado elementos indispensáveis ao desempenho de sua proveitosa tarefa de vigilância e fiscalização”.⁸⁷ A impossibilidade de os inspetores controlarem constantemente as escolas — graduadas, grupos escolares e não graduadas — ajudou a substituir a orientação pedagógica por uma fiscalização mais burocrática. A inspeção técnica referida pelo documento remete à ideia de ser realizada por profissionais dedicados ao serviço de inspeção técnica escolar; profissionais da educação que se definem por uma competência técnica supostamente conformada e controlada por uma autoridade central — os agentes da Secretaria do Interior. Nessa ótica, a autoridade dos

⁸⁴ SÃO PAULO, 1901, p. 16. SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 7 de abril de 1901*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. , p. 16.

⁸⁵ SÃO PAULO, 1901, p. 16. SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 7 de abril de 1901*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. , p. 16.

⁸⁶ SOUZA, Rosa F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo: ed. UNESP, 1998.p.83.

⁸⁷ SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Jorge Tibiriçá de 7 de abril de 1906*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 17.



inspetores técnicos lhes era conferida um determinado saber técnico, especializado e, portanto, pretensamente neutro e capaz de atuar no serviço público visando os “interesses da coletividade.”⁸⁸

Em mensagem de 1927, Antonio Dino da Costa Bueno pontuou questões da inspeção escolar e apresentou a inspeção geral e especializada, diretamente subordinada aos inspetores gerais. Assim, os 50 distritais puderam exercer influência sobre a distribuição e regularidade do ensino. Para o presidente, as atividades dos inspetores:

Não se reduziu somente à fiscalização do professor; foi útil a este: orientou-o sempre que se tornou mister, auxiliou-o ministrando aulas modelo constantes, segundo vai registrado linhas abaixo. Quanto à inspeção especializada exerceu de forma eficiente. As escolas maternais, creches, e Jardim de Infância contaram com a coadjunção da inspetora de trabalhos. [...] o número de visitas aos vários estabelecimentos de ensino foi elevado. Orçou, em média, por 5 visitas para cada unidade escolar, mesmo nos pontos mais afastados dos centros populosos. Por esse motivo, mais facilmente pode a Diretoria Geral de Instrução Pública conhecer das verdadeiras necessidades dos núcleos escolares mais longínquos. Foi considerável o número de aulas-modelo ministradas pelos inspetores em escolas isoladas. Subiu a 5.964, o que dá a media de quatro por unidade escolar. É fácil de avaliar o benefício delas decorrente para uniformidade e eficácia maior do ensino.⁸⁹

Como se lê, a fiscalização dos inspetores especializados não ficou reduzida à atividade docente: foi além, pois tinham de oferecer suporte quanto aos conhecimentos pedagógicos dos modernos métodos de ensino; apresentar modelos a ser seguidos como determinavam os programas do estado; formar professores legitimados pela Diretoria Geral de Instrução Pública; interferir na prática dos mestres que já atuavam nas escolas para extirpar hábitos consolidados pela experiência e formar uma nova postura com conhecimentos úteis a quem ensinava nas escolas primárias.

No PR, as categorias dos inspetores trazem diferenças quanto às de SP e RN. Também encontramos categorias similares entre SP e PR. Semelhanças e diferenças se aclaram no decorrer do texto. O Regulamento da Instrução Pública — decreto 31, de 29 de janeiro de

⁸⁸ ISOBE, 2008, p. 81.

⁸⁹ SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio Dino da Costa Bueno* de 14 de julho de 1927. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 19–20.



1890 — previa que o governo nomeasse comissões onde julgasse conveniente. Incumbida de promover a frequência escolar, a comissão seria composta por inspetores literários, que iam seguir atribuições conferidas a superintendentes do Ensino obrigatório pelo regulamento de 3 de dezembro de 1883. A obrigatoriedade da instrução, conforme citado no decreto, seria posta em execução nas localidades onde fosse exequível esse sistema. A administração e a fiscalização do ensino, pelo decreto 31, encarregariam a esses inspetores e aos delegados especiais nomeados pelo governo de exercer a inspeção no estado. Seriam escolhidos dentre cidadãos que houvessem exercido, com distinção, o magistério público ou particular, ou que fossem reconhecidamente ilustres. Haveria um inspetor literário em cada localidade onde funcionasse ao menos uma escola pública contratada, subvencionada ou definitivamente provida. No caso de sua substituição, assumiriam juízes de paz, membros natos dos inspetores literários (art. 51–5).

Os inspetores literários, pelo regulamento do ato de 30 de março de 1891, deveriam ter conhecimento do número e da situação das escolas, bem como do estado do ensino nas localidades onde exercessem sua jurisdição. As escolas receberiam a inspeção diversas vezes ao ano para conhecimento real dos assuntos da instrução primária. Nas visitas, examinariam alunos e, depois de inspecionarem a escola, lançariam uma nota no livro ou caderno especial para tal finalidade. Essa nota seria transmitida ao diretor-geral imediatamente após ser copiada pelo professor e assinada pelo inspetor. Ainda deviam esclarecer e informar o diretor-geral em detalhes, remeter mapas e cumprir regulamentos, ordens e instruções da diretoria geral; indicar reformas e melhorias que vissem como necessárias à educação, nomear comissões para fornecer aos alunos pobres livros, papel, tinta, material de escrita e o que mais fosse necessário às escolas. Também deviam fiscalizar bibliotecas nas escolas públicas, inventariando o acervo, atestar frequência dos professores sempre que estes houvessem lecionado, mas mencionando os dias em que fosse suspenso o exercício (art. 165). Enfim, cabia aos inspetores literários não permitir abertura de escolas que não cumprissem as condições previstas pelas condições legais, a exemplo da higiene dos estabelecimentos.

O governador general José Cerqueira de Aguiar Lima aprovou o Regulamento do Ensino Obrigatório pelo ato de 14 de maio de 1891. A direção e a fiscalização foram discutidas no regulamento quanto à incumbência de sua obrigatoriedade ao governador, ao diretor-geral da Instrução Pública, aos inspetores literários, às comissões que fossem nomeadas pelo



governo sob proposta desse diretor. Na capital, quando fosse conveniente, seriam criadas duas ou mais circunscrições do ensino obrigatório para facilitar o serviço. Para uma efetiva organização, seria convocado um professor público; sempre que necessário, seria nomeado para compor a comissão e não poderia recusar sob pretexto algum (art. 8º e 9º). A mensagem de Vicente Machado da Silva Lima pontua que. Em matéria de ensino, a inspeção é tudo. Sem ela, os mestres não cumprem os seus deveres, ou os cumprem porque querem, como, e quando querem. A Lei nº 42 de 24 de julho de 1892 dividiu o território do Estado, em quatro circunscrições escolares, em cada uma das quais criou um delegado literário incumbido da inspeção das escolas. “Tendo de se desenvolver-se em uma circunscrição muito vasta, esta fiscalização foi reconhecida como absolutamente ineficaz.”⁹⁰

A inspeção literária era ineficiente, por isso necessitava ser reorganizada. A lei 101, de 27 de junho de 1894, suprimiu os cargos de delegados literários — criados pela lei 42, de 12 de julho de 1892; e funções inerentes a esses cargos passaram a ser exercidas pelo superintendente-geral do Ensino Público. A mensagem presidencial de Vicente Machado da Silva Lima diz que a inspeção das escolas passaria a ser obrigatoriedade do superintendente-geral que residisse na capital e dos inspetores de cada distrito. Estes, “[...] que servem gratuitamente, limitam-se a dar atestados de frequência aos professores a fim de receberem seus honorários”.⁹¹ A determinação de gratuidade estava presente na lei 136, de 31 de dezembro de 1894. Os inspetores escolares seriam nomeados pelo Poder Executivo, sob proposta do diretor-geral, sendo gratuitos os cargos e os seus serviços considerados relevantes à instrução pública (art. 4º). A mensagem de Vicente Machado da Silva Lima informa que

A inspeção seria eficaz, se fosse confiada, em cada município, á pessoal de competência literária, e suficientemente remunerado; mas, não comportando o nosso orçamento tal despesa que seria avultada, parece-me que este serviço poderá ficar á cargo de um conselho composto do prefeito municipal, do camarista mais votado, e do juiz distrital em exercício. É certo que este conselho não poderá desenvolver inspeção completa, eficaz, mas

⁹⁰ PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima de 18 de maio de 1894*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 201. p. 8.

⁹¹ PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima de 18 de maio de 1894*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 201. p. 8.



com tudo composto de cidadãos encarregados por eleição popular de zelar dos interesses locais, muito fará em benefício da instrução.⁹²

Reconhecendo a empregabilidade da fiscalização, a lei 136 cria e determina que, em cada distrito, fosse exercida por um inspetor nomeado pelo governo. Mensagem de 1895 diz que “[...] nos distritos que são sedes de comarcas, confiei este cargo aos respectivos juizes de direito, de cuja fiscalização muito há a esperar-se, a qual, entretanto, é de presumir, se limitará às escolas da localidade de sua residência”.⁹³ O presidente ainda esclarece que a fiscalização dos demais inspetores era deficiente devido à extensão do distrito onde era exercida. Por isso tinha de ser mais próxima, tanto quanto possível, da escola, nomeando-se um inspetor em cada cidade, vila e povoado. Residindo na mesma localidade em que funciona a escola, o inspetor vê, observa diariamente a conduta do professor, e, naturalmente interessado pelo adiantamento da mocidade que com ele convive no mesmo meio, em que terá parentes, e, talvez, filhos no caso de aprenderem, pelo seu prestígio, força moral, e mesmo conselhos, obrigará o professor a cumprir os seus deveres.⁹⁴

A causa da deficiência do ensino era atribuída à falta de fiscalização do professor. Assim, se os inspetores estabelecessem onde seria realizada a inspeção, provavelmente ficaria mais fácil fiscalizar o mestre e os responsáveis pela educação. Mas era preciso haver inspetores escolares em cidade, vila ou distrito.

A falta de remuneração a quem deveria fiscalizar o ensino foi também responsável pelas deficiências da inspeção. Para o presidente Francisco Xavier da Silva, a inspeção não satisfaz, “[...] podendo-se mesmo dizer que é de todo nula, e outra coisa não poderá esperar de funcionários sem instrução, não remunerados, sem interesse de bem servir o cargo, limitando-se a dar atestados aos professores para receberem os seus ordenados, muitas vezes mal ganhos”.⁹⁵ O governador, para execução da lei 365, de 11 de abril de 1900,⁹⁶ manda que

⁹² PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima de 18 de maio de 1894*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2011. p. 8.p. 8.

⁹³ PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima de 18 de maio de 1894*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2011. p. 8. p. 7-8.

⁹⁴ PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Francisco Xavier da Silva de 1895*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 7.

⁹⁵ PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1902*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.p. 5.



seja observado o regulamento da instrução pública do estado, criando o decreto 93, de 11 de março de 1901, que abordou a questão dos inspetores escolares nestes termos: para cada distrito judiciário onde houvesse escola pública, seria nomeado um inspetor escolar. O decreto 93 trouxe outra categoria de inspetor escolar nos distritos, como se lê no art. 17:

Onde houver diversos povoados com escola pública, poderá ser nomeado um subinspetor, com jurisdição limitada ao local designado no decreto de nomeação, por proposta do diretor geral. § único. Os subinspetores terão nas suas circunscrições as mesmas atribuições que os inspetores no resto do distrito.

Os inspetores escolares seriam nomeados pelo governo do estado sob proposta do diretor-geral, incumbindo-os para cumprir a função de modeladores do ensino, além de outras atribuições múltiplas e variadas:

Art.17°. 1° Visitar, ao menos duas vezes por mês, as escolas dos respectivos distritos, sindicando se nelas são fielmente observadas as disposições das leis e regulamentos do mesmo, comunicando ao diretor-geral o que observar. Nunca prolongando essa visita ao ponto de interromper a marcha regular da escola. 2° Lançar. Em livro especial, o termo de sua visita a cada escola, observando tudo quanto lhe pareça digno de louvor ou de censura. 3°. Atestar mensalmente o exercício dos professores para que possam receber seus vencimentos, enviando o atestado e o mapa a que se refere o art. 17° ao diretor-geral, para por naquele o seu visto, formalidade indispensável para ser efetuado o pagamento. 4° visar os títulos dos professores de seu distrito [...] 18°. Enviar ao mesmo diretor, no fim de cada ano escolar, um relatório do estado do ensino público e particular em seu distrito, declarando se os professores procedem com zelo, vocação e moralidade no ensino de seus alunos e sobre a assiduidade destes, adicionando uma relação das escolas particulares, com o número de alunos nelas matriculados e dos que as tenham frequentado; assim como os nomes dos professores. 20°. Informar, confidencialmente, ao mesmo diretor e ao secretário do Interior, se algum dos professores prejudica o ensino público ou particular pelo seu procedimento imoral e escandaloso e costumes reprovados.⁹⁷

O decreto 93 apresenta a categoria subinspetor e suas atribuições para organização escolar. O modelo escolar paranaense de inspeção atribuído pelo referido decreto adquire relevância, sobretudo, porque supõe atribuir aos subinspetores as mesmas incumbências que

⁹⁶ PARANÁ. Lei n° 365, de 11 de abril de 1900. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1897*. Curitiba: Typografia d'A República, p. 44–6.

⁹⁷ PARANÁ. Decreto n° 93, de 11 de março de 1901, 13° da República. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1897*. Curitiba: Typ. d'A República, s. p. (mimeografado).



exercem os demais inspetores dos distritos. Outra vez percebemos, pelo decreto 479, de 10 de dezembro de 1907,⁹⁸ mudança nas categorias dos inspetores escolares. Este trouxe a categoria técnico. Conforme o decreto, a inspeção do ensino primário seria dividida em administrativa e técnica; e seria exercida diretamente pelas autoridades do ensino primário: diretor-geral de Instrução Pública e inspetores — escolares e técnicos —, todos subordinados ao secretário do Interior, segundo a hierarquia e atribuições estabelecidas (art. 99). Cabia aos inspetores escolares à inspeção administrativa. Quanto a estes, a mensagem do presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque salienta que,

Como complemento, porém do plano em prática será imprescindível, rigorosa e contínua a inspeção técnica, levada a efeito de conformidade com as instruções já expedidas, isto é, que abranja desde a localização das escolas visitadas, públicas, subvencionadas e particulares, métodos usados, emprego do tempo, livros adotados e matrículas até o aproveitamento dos respectivos alunos, higiene, disciplina, etc. O regulamento em vigor restringe a ação da diretoria geral neste particular, convido a ampliação dos elementos de que pode lançar mão para tornar eficaz a supra citada inspeção. A divisão do Estado em regiões para esse efeito, autorizado o governo a empregar em comissão nesse serviço os próprios professores mediante uma pequena gratificação especial, é de supor que nos conduzissem ao fim colimado, com reduzidíssima despesa.⁹⁹

Acrescente-se que, para o desempenho dos inspetores técnicos nas escolas, a divisão do estado em circunscrições foi a melhor alternativa. A primeira circunscrição foram as comarcas de Curitiba, São José dos Pinhais, Serro Azul, Lapa Rio Negro, Paranaguá e Antonia; a segunda, as comarcas de Castro, Tibagy, São José da Boa Vista e Jacarezinho; a terceira, as comarcas de Palmeiras, Ponta Grossa, Guarapuava e Palmas. O decreto 479, de 10 de dezembro de 1907, no art. 102, diz que o Poder Executivo poderia, a qualquer momento, alterar essas divisões, conforme a marcha da educação. Mas, dentre essas divisões, foi mantida — a se conservar por um ano — a inspeção técnica em cada circunscrição. O Código de Ensino do Estado, criado pelo decreto 710, de 18 de outubro de 1915,¹⁰⁰ apresentou o

⁹⁸ PARANÁ. Instrução pública do estado do Paraná. Decreto n° 479, de 10 de dezembro de 1907. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Curitiba: Typ. d'A República, 1908.

⁹⁹ PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque de 1º de fevereiro de 1915*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 26.

¹⁰⁰ PARANÁ. Código do Ensino do Estado do Paraná, decreto n°. 710, de 18 de outubro de 1915. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1897*. Curitiba: Typ. d'A República, 1915, p. 2–82



cargo de inspetor escolar para cada distrito judiciário; os distritos onde houvesse muitas escolas ou diversos povoados com escolas poderiam ter mais de um inspetor; seriam determinadas pelo superintendente as escolas sob jurisdição de cada um (art. 27). A mensagem presidencial de Caetano Munhoz da Rocha aborda essa questão assim:

A fiscalização escolar em todo o Estado é feita, nas localidades, por inspetores distritais nomeados pela Secretaria Geral do Estado, sem remuneração. Na falta destes inspetores os juízes distritais podem atestar a frequência ou informar os papéis enviados ao Governo. Sendo desempenhado esse encargo sem remuneração, apesar de envolver uma responsabilidade moral tremenda, pois afeta o interesse vital de uma coletividade, é claro que o nomeado, para cumprir com esse dever patriótico, tem que possuir os requisitos de um cidadão que deseja ser útil aos seus irmãos. Tudo quanto fizer, pois para tornar eficiente a sua inspeção, é por amor a instrução.¹⁰¹

A mensagem mostra que não seria possível realizar a fiscalização distrital do ensino se não se contasse com a cooperação desses inspetores, pois ofereciam aos professores orientações quanto aos procedimentos didáticos, além de animá-los e ampará-los em suas necessidades. Porém, a mensagem deixa claro que lhes caberia chamar ao cumprimento do dever os professores que, por ventura, se desviassem de suas atribuições. A inspeção geral, sobretudo a técnica, cabia aos subinspetores do ensino. Conforme mensagem presidencial, embora tenha sido iniciado seu trabalho em meados de julho, “[...] a inspeção se estendeu aos postos mais longínquos do Estado, abrangendo grupos que nunca foram visitados por autoridades de ensino. Na fiscalização e inspeção das escolas públicas e particulares do Estado, trabalharam durante o ano dois subinspetores”.¹⁰² Na busca de conhecer a realidade das escolas, adotou-se como primeira ação visitar os estabelecimentos. Como informa Cesar Prieto Martinez, “Tem de saber a localização de todas as sedes escolares, a população que ali reside, suas condições econômicas e sociais, usos e costumes, recursos, meios de comunicação distância dos centros mais próximos, clima e etc.”.¹⁰³ Também era considerado como fundamental conhecer as condições da escola: se funcionava em

¹⁰¹ PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1921*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 96.

¹⁰² PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1921*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 97.

¹⁰³ MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao exmo. sr. dr. secretário-geral do estado*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1920, Disponível em:



prédio confortável, se o professor residia nas proximidades ou na própria escola, se era provida de material mobiliário e — o mais importante — a frequência dos alunos.

Assim como SP e PR, o RN apresentou a figura dos inspetores como reguladora das escolas primárias, fiscalizando e orientando professores sobre o que e como ensinar. A lei 6, de 30 de maio de 1892,¹⁰⁴ apresenta, no art. 1º, que em cada município teria delegado escolar inspetor de instrução local. Esse cargo seria ocupado pelo promotor público nos municípios-sede de comarcas e pelo presidente de Intendências nos demais municípios. Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, na mensagem de 1894, diz que “[...] foi sem dúvida uma pequena melhora, mas que infelizmente deixa a desejar. Muitos desses funcionários, ocupados com os trabalhos do seu primeiro cargo do qual o delegado escolar é apenas um apêndice”. E acrescenta:

A circular que dirigi-lhe, em 3 de novembro findo a qual já referi-me, e relativa às condições higiênicas das casas escolares, aos livros didáticos adotados e à escrituração dos livros respectivos, apenas responderam 22 de entre os 36 delegados que conta a Instrução — menos 2/3, portanto. O relatório da inspeção e visitas às escolas, a que são obrigados pelo art. 31 de § 7º do Reg. 30 de setembro e para o qual, na mesma circular, chamei a sua atenção apenas foi enviado por quatro delegados escolares: os de Santa Cruz, Santo Antonio, São José de Mipibú e Areia Branca. Julgo urgente e da maior necessidade uma reforma para o sistema de fiscalização escolar.¹⁰⁵

A mensagem clareia o modo de fiscalização dos promotores: ineficiente devido à função que esse profissional exercia como seu primeiro cargo. A mensagem o presidente destaca a “[...] fiscalização sobre modo deficiente, que existe nas escolas do interior do Estado. E incontestavelmente uma das causas do atraso em que se acha a instrução primária no interior, essa ausência de inspeção assídua e energia por parte de delegados escolares”.¹⁰⁶ Ele adverte que para tornar o ensino das escolas primárias eficiente a solução era tornar a

<<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1920MFN806.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012, p. 10.

¹⁰⁴ RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 6, de 30 de maio de 1892. In: INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Leis do Congresso de 1892–95*. Natal: Typ. d’A República, 1896, p. 14.

¹⁰⁵ RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão 14 de julho de 1894*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 5.

¹⁰⁶ RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão 14 de julho de 1894*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. 1894, p. 4.



inspeção escolar remunerada como noutros estados e até noutros países; e tornar a inspeção em jurisdição de comarcas. O delegado escolar deveria ser a pessoa de confiança do diretor. Em virtude da lei 67, de 30 de agosto de 1895, os delegados escolares passaram a ser de livre nomeação da diretoria de educação.

Prescrita pelo que definia o art. 30 do decreto 18, de 30 de setembro de 1892, a fiscalização do ensino e sua inspeção, além do que cabe ao diretor-geral, seriam feitas nas escolas do interior, direta e especialmente, pelos delegados escolares — delegados escolares nos municípios, sedes de comarca, respectivos promotores públicos — e, nos demais, por presidentes das intendências municipais. Segundo o decreto de 18,¹⁰⁷ competia aos delegados escolares:

Art.31. § 1°. Visitar frequentemente os estabelecimentos de ensino, assistindo tanto quanto forem possíveis, os trabalhos escolares. § 2°. Inspeccionar rigorosamente os estabelecimentos de ensino público primário, secundário ou outros, abrangendo na sua inspeção, a parte material e técnica e as condições higiênicas do local. § 3° cumprir e fazer cumprir fielmente os regulamentos escolares e determinações do Diretor Geral. § 4° Administrar e repreender os professores por suas faltas. § 5° Lavar, no livro competente, o termo de visita às escolas, observando minuciosamente quando lhe parecer digno de louvor ou de censura. § 6° Verificar se os livros escolares são os adotados oficialmente.¹⁰⁸

Eis então algumas competências dos delegados. Ao inspecionarem as escolas, buscavam verificar a ação docente e os comportamentos discentes; em certas situações, verificavam como se ensinava nas escolas primárias republicanas e determinadas pelas constituições estaduais, criadas para organizar, dentre outras ações, a descentralização das escolas primárias. O governador Pedro Velho Maranhão sancionou o decreto 60, de 14 de fevereiro de 1896, aprovando novo regulamento para a instrução pública. Esse regulamento buscou definir a obrigação da fiscalização e inspeção da rede escolar de ensino primário, que ficavam diretamente sob a responsabilidade de delegados escolares, diferentemente do regulamento anterior — decreto 18. Segundo Araújo, “[...] a inspeção da rede escolar de ensino primário seria direta e especialmente responsabilidade de delegados escolares, não mais de promotores públicos e de presidentes das intendências municipais, conforme o

¹⁰⁷ RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 18, de 30 de setembro de 1892. In: _____. *Decretos do governo do estado do Rio Grande do Norte*. Natal: Typ. d’A República, 1892, p. 274–5.

¹⁰⁸ RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem da junta governativa do estado — Manoel do Nascimento Silva e Joaquim Ferreira Chaves Filho — de 20 de fevereiro de 1892*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 275.



primeiro regulamento”.¹⁰⁹ (Prescrição também do decreto 18, no art. 30.) Os decretos 18 e 60 prescreviam aos delegados escolares o emprego de inspeção articulado com o processo de civilização nacional e local; noutros termos, diziam que a inspeção escolar seria dimensão integrante do movimento de formação de uma sociedade nacionalmente civilizada. Abordadas pela lei 284, de 30 de novembro de 1909,¹¹⁰ estabelecendo que seriam exercidas pelo governador auxiliado pelo diretor-geral da Instrução. O documento apresenta ainda que a inspeção técnica ou profissional seriam realizadas pelo diretor-geral da Instrução e pelos inspetores de ensino escolhidos livremente entre professores de primeira classe. Francisco Pinto de Abreu esclarece que a fiscalização e inspeção eram serviços que continuariam a cargo dos delegados escolares, consoante ao decreto 60. O relatório trouxe a distinção entre fiscalização e inspeção:

Parecendo ter-nos sinônimo, diferem no ponto de vista técnico. Fiscalizar é propriamente vigiar para que a escola corresponda aos interesses da população. Inspeccionar é quase dirigir o modo do ensino, conforme a Pedagogia e a Lei. Os nossos Delegados Escolares, que não são profissionais do magistério, exercerão quando muito, o primeiro mister, competindo porém o segundo, pela sua relevância, a inspetores ambulantes, escolhidos entre os professores distintos. A fiscalização deve ser contínua, permanente na localidade; a inspeção necessita ser móvel, para receber o contato do centro diretor. Aquela é o órgão de conservação; esta é o elemento propulsor. Não há colisão possível nas duas tarefas, porque elas giram como dois círculos concêntricos. A lei especializará cautelosamente o detalhe, engendrando a harmonia integral dos dois ofícios. Respeitando a autonomia comunal, competirá, pois, aos Presidentes de Intendências escolher os Delegados Escolares, como ao Diretor Geral deve caber a escolha dos Inspetores de ensino.¹¹¹

Quando se fala em inspeção técnica, trata-se de um corpo de profissionais da educação que se define por sua competência técnica supostamente conformada e controlada por uma autoridade central. Nessa ótica, a autoridade dos inspetores técnicos lhes era conferida por dado saber técnico, especializado, científico, portanto pretensamente neutro e capaz de atuar no serviço público segundo os interesses da coletividade. No dizer de Isobe, “Os técnicos itinerantes deveriam ter um grande número de variados conhecimentos pedagógicos e de cada uma das

¹⁰⁹ ARAÚJO, 2012, p. 6.

¹¹⁰ RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 284, de 30 de novembro de 1909. Reforma a instrução pública do estado. In: _____. *Atos do legislativo e decretos do governo* — 1909). Natal: Typ. d’A República, 1910, p. 20-23.

¹¹¹ RIO GRANDE DO NORTE. Relatório apresentado pelo dr. Francisco Pinto de Abreu. Diretor da Instrução Pública, Natal, 15 de outubro de 1909, s. n., 18 fl. (manuscrito).



disciplinas do programa de ensino, para levar aos diversos pontos do estado a convicção a necessidade e utilidade do emprego dos novos métodos de ensino”.¹¹²A lei 284, de 30 de novembro de 1909, que reformou a instrução pública, advertia que “Será livre a fundação de estabelecimentos de ensino, sujeitando seus diretores à fiscalização e inspeção oficial no que respeita à moralidade, higiene, proibição de castigos e informações para estatísticas” (art. 3º). O decreto 239, de 15 de dezembro de 1910,¹¹³ apresentou que a inspeção técnica ou profissional dos estabelecimentos de instrução seria feita pessoalmente pelo diretor-geral e por inspetores de ensino, escalados livremente dentre os professores primários de primeira classe. A mensagem presidencial de 1925 aborda a questão, conforme a lei 595, de 5 de dezembro de 1924¹¹⁴ (art. 11) dizendo que se

Criou os lugares de Delegados Escolares, da confiança dos presidentes das Intendências, em todos os pontos dos municípios, onde houvesse escola oficial ou subvencionada. Em observância dessa disposição legal, já se acham nomeados todos os delegados escolares, nos 37 municípios do Estado, para os efeitos da fiscalização das escolas, conforme as comunicações recebidas pelo Departamento de Educação.¹¹⁵

Sobre as disposições mencionadas na mensagem, podemos — quanto ao art. 34 da lei 595, de 5 de dezembro de 1924 — destacar que incluía observar o ponto de professores e empregados dos grupos escolares, testar o exercício dos professores das escolas isoladas e presidir os exames nos grupos escolares e escolas isoladas, podendo designar membros do conselho para auxiliar nos trabalhos.

A mensagem presidencial de Juvenal Lamartine de Faria de 1929 destaca que

Cinco são as circunscrições de fiscalização em que está dividido o Estado. Presentemente há apenas 4 inspetores, dois nesta cidade e os outros dois

¹¹²ISOBE, Rogéria Moreira R. *Educação e civilização no sertão: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906–1920)*. 2008. Tese (Doutorado em História) — Programa de estudos de pós-graduação em história, política, sociedade, Universidade Católica de São Paulo. p. 81.

¹¹³ RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 239, de 15 de dezembro de 1910 — Código de Ensino. In: _____. *Atos do legislativo e decretos do governo* — 1910. Natal: Typ. d’A República, 1911, p. 119–49.

¹¹⁴ RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 595, de 5 de dezembro de 1924. In: _____. *Atos legislativos e decretos do governo 1924*. Natal: Typ. d’A República, 1924, p. 19–22.

¹¹⁵ RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente José Augusto de Bezerra de Medeiros de 1° de novembro de 1925*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010. p. 18.



localizados em Caicó e Mossoró. É um aspecto do ensino no nosso Estado que precisa ser seriamente encarado. É de pouca eficiência a inspeção de ensino feita por diretores de grupos escolares, no interior do Estado, pois, para que eles desempenhassem a função de inspetores, mister se faz que abandonem a direção do seu próprio estabelecimento, o que será desorganizar em vez de organizar. Ademais, os recursos financeiros do Tesouro Estadual impedem que possa este Departamento determinar uma época exata em que tais inspetores percorram a sua circunscrição, determinando este fato receberam os referidos funcionários uma gratificação mensal de 200\$000, sem que o ensino tenha sobre essa despesa qualquer resultado salutar. Pelo menos, este ano, ainda nenhum grupo do interior sofreu fiscalização, a não ser as realizadas pelo Diretor do Departamento e pelo Professor Manoel Varella de Albuquerque, quando em minha companhia em execução à região do Seridó e à cidade de Macau.¹¹⁶

A mensagem apresenta que a fiscalização das escolas estava precária — precisava ser aprimorada — e solicitava aos diretores das escolas primárias graduadas auxílio para essa fiscalização; porém, ficam evidentes as dificuldades encontradas por esse profissional, que necessitava abandonar a direção do próprio grupo escolar para fiscalizar as demais escolas, o que muitas vezes desorganizava os grupos escolares em detrimento de buscar inspecionar os demais municípios na tentativa de buscar soluções para a educação.

A mensagem em destaque informa que, durante a visita do inspetor escolar, este devia ficar atento a todos os detalhes: seus olhos deviam buscar, até nos pontos não revelados, as questões referentes à instrução. Podemos verificar que, quanto às visitas, foram realizadas nos grupos escolares e em escolas rudimentares e subvencionadas — a mensagem não diz se houve inspeção nas escolas isoladas. As ações dos inspetores não se limitaram a observar o método, mas a tudo que fizesse referência a uma boa organização para o ensino.

Considerações Finais

Diante do quadro apresentado acima, verificamos que os três estados em estudo apresentavam problemas estruturais financeiros, visto que foi presente em todos a figura do inspetor como colaborador não remunerado por dado período. Daí uma fiscalização carente de

¹¹⁶ RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Juvenal Lamartine de 1º de outubro de 1929*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.1929, p. 56.



recursos financeiros e humanos, isto é, carente de inspetores para desenvolver as ações fiscalizadoras no período republicano. Cabia-lhes cobrar condições de educação nas escolas primárias, verificando matrícula e frequência. Ainda podemos apontar como indício das singularidades nos estados a fiscalização insistente da higienização; além de aferir o bom andamento das escolas primárias, tinham de ficar atentos à vistoria médica para detectar eventuais doenças maléficas a alunos e professores, dos quais os inspetores cobravam atestado de vacina. As aulas deviam ser suspensas em caso de sinal de pestes, bactérias e vírus, por exemplo.

Também cabia aos inspetores o desenvolvimento psíquico e intelectual. Ainda apontamos a deficiência das visitas de inspeção às escolas rurais, isoladas, rudimentares, subvencionadas e particulares; mas vale destacar que os inspetores mantinham visita frequente aos grupos escolares devido à facilidade de ensino agrupado, que lhes favorecia inspecionar várias salas de aula em um dia. Nota-se que entre as similitudes podemos destacar a inspeção técnica nos três estados e o auxílio dos promotores públicos e juízes — PR e RN.

Referências.

ARAÚJO, Marta M. de. **A educação escolar da criança que se fez indispensável (Nordeste o Brasil, 1892–1930).** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1233.doc.>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

ARAÚJO, Marta M. de. PAIVA, Marlúcia M. de. Que projetos republicanos de escola primária? (Rio Grande do Norte, 1907–1930). In: ARAÚJO, José C. S. et al. **Escola primária na Primeira República (1889–1930): subsídios para uma história comparada.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

ISOBE, Rogéria Moreira R. **Educação e civilização no sertão: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906–1920).** 2008. Tese (Doutorado em História) — Programa de estudos de pós-graduação em história, política, sociedade, Universidade Católica de São Paulo.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: ed. UNICAMP, 2003, p. 535–36.



REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)**. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

STENTZLER, Márcia Marlene; SCHENA, Valeria Aparecida. **A reforma da educação no Paraná: ideais educacionais de Cezar Prieto Martinez para a instrução pública expressos nos relatórios de 1920–1922**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../MFweDoat.doc>. Acesso em: 12 set. 2012, p. 11

MENSAGENS PRESIDENCIAIS

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. **Mensagem do presidente Campos Salles de 7 de abril de 1897**. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. **Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima de 18 de maio de 1894**. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. **Mensagem do presidente Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva de 1º de fevereiro de 1908**. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. **Mensagem da junta governativa do estado — Manoel do Nascimento Silva e Joaquim Ferreira Chaves Filho — de 20 de fevereiro de 1892**. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. **Mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão 14 de julho de 1894**. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. **Mensagem do presidente José Augusto de Bezerra de Medeiros de 1º de novembro de 1925**. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JULIANO NAZARI

ANA CLARA GOMES NAZARI

MARIA ALDAIR GOMES

Prefeitura Municipal de Uberlândia

nazari_juliano@yahoo.com.br

clara_educa@yahoo.com.br

mariaaldairgomes@gmail.com

RESUMO

No presente artigo abordaremos pressupostos e ações que têm sustentado o planejamento e a implementação de políticas educacionais, mais especificamente, a atuação e condicionantes econômicos e políticos para os empréstimos realizados pelas Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs) na definição das políticas educacionais aos países periféricos. Nesse aspecto, enfatizamos as relações entre as IFMs e seus países membros, assim como, às influências no contexto das reformas educacionais brasileiras, inspiradas na agenda das reuniões e conferências desses organismos, tendo como marco, os anos 1990. Destacamos ainda, o papel fundamental desse processo na abertura dos mercados internos dos países que realizam os empréstimos, ou seja, da liberalização da economia, fazendo com que muitos países se tornem reféns econômicos.

Palavras-chave: Políticas públicas, Instituições Financeiras Multilaterais, Educação Básica.

Introdução

O presente trabalho versa sobre as Instituições Financeiras Internacionais (IFMs) e seus impactos nas Políticas Educacionais dos países periféricos, dentre esses, o Brasil. As ajudas externas para a educação brasileira no decorrer da história diplomática deste país, expressam-se em inúmeros Acordos, Convênios, Financiamentos e Doações, estabelecidas mediante a Acordos Bilaterais e Multilaterais, no plano econômico, político e cultural, definidas tanto pelos países centrais, quanto reivindicadas domesticamente.

Segundo Nogueira (1999), independente das boas ou más relações diplomáticas com os países desenvolvidos, muitos intelectuais de diversas áreas do conhecimento, assim como as instituições acadêmicas e estatais, buscaram e incorporaram, as “ajudas”,



do chamado “berço da cultura ocidental”. Segundo o autor essa busca que ocorreu de forma mais sistemática a partir dos anos 1930, mediante à incorporação de conhecimento sistematizado no âmbito das artes, da literatura, da ciência aplicada à indústria, bem como, do conhecimento especificamente pedagógico. Os principais defensores dessa nova perspectiva voltada para a Escola Nova foram Anizio Teixeira e Fernando Azevedo, um dos principais documentos que caracterizaram essa mudança foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Num patamar mundial esse arcabouço teórico externo, constituiu-se em diferentes momentos da diplomacia mundial, como: cooperações entres os povos; assistência econômica para o desenvolvimento; cooperação técnica; doações humanitárias; e esforços de guerra. Essas relações internacionais permearam um ideário supostamente universal, mas com as consequentes crises cíclicas do capitalismo acompanhadas de depressões e recessões econômicas profundas, que afetaram os países ricos no período de intervalo entre guerras, levando-os a um organização e regulação econômica, financeira e monetária do mundo capitalista como um todo. (NOGUEIRA, 1999).

Após a Segunda Guerra Mundial, algumas das principais nações criaram instituições internacionais para reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. Trata-se das Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs).

Quando falamos em IFMs, entendemos que o atual modelo de desenvolvimento capitalista é regido pelas grandes corporações multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e a Organização Mundial do Comercio (OMC). Neste aspecto tais organizações são formadas pelos governos de alguns países (número delimitado por meio de cotas), visando atender a objetivos econômicos e contribuir na promoção do desenvolvimento.

Cabe destacar que estas instituições têm maior atuação e reflexo no Brasil, incluído-se a Corporação Financeira Internacional (CFI). A OMC foi criada para atuar sobre o comércio exterior e as demais foram criadas para atuar na área financeira, ou



seja, são bancos públicos internacionais a subsidiar economicamente os governos centrais, locais e também a empresas privadas.

Dessa maneira, faz-se necessário entendermos como as IFMs atuam influenciando as políticas educacionais vigentes sobre o combate ao fracasso escolar assim como as ações nesse sentido.

As IFMs: intervenção no desenvolvimento e a Política de Harmonização

Sobre a política de harmonização entre as IFMs, destaca-se desde os anos de 1990, o fato dos empréstimos seguirem a regra para adequar-se às políticas do FMI previstas nos documentos de estratégias. Nesse aspecto, o BM passou a fazer empréstimos de ajuste para fortalecer as reservas internacionais. Assim como, em 2003, o BID já tecia recomendações para completar as reformas já introduzidas pelo Consenso de Washington. Dessa forma, tanto um como outro passaram a atuar como complementares ao FMI.

Nesse momento, a política condicional passa ser cada vez mais escancarada, enquanto as condições para os empréstimos venham sempre atreladas a pacotes de ações governamentais, visando a abertura do capital. Como destacado por Said (2005),

O primeiro efeito direto dessa nova aliança foi o estabelecimento entre o BM e FMI de que um programa de Ajuste Estrutural deveria ser condição para o reinício de novos empréstimos. Daí que empréstimos de Ajuste sempre acompanham um programa do FMI para o país e, quando não há, o Banco consulta o Fundo sobre a adequabilidade daquele empréstimo com as políticas macroeconômicas. (SAID, 2005, p. 39).

Assim, em 2003, com a reunião das três Instituições no intuito de monitorarem os passos dados na cooperação entre suas políticas, foram estabelecidas três áreas onde essa cooperação deveria ocorrer: na análise das políticas públicas dos países em desenvolvimento, para identificação das implicações de políticas locais sobre o comércio; na assistência técnica e capacitação a governos, técnicos, funcionários públicos e consultores; no apoio a “ajustes”, ou seja, apoio financeiro e técnico a países impactados negativamente por acordos comerciais. Já em 2004, acrescenta-se a cooperação em matéria de políticas financeiras e comerciais, como uma forma de consolidar reformas de liberalização comercial nos países em desenvolvimento.



Como mencionado anteriormente, o grupo além de defender a implementação de reformas liberalizantes em políticas comerciais, esse acordo de cooperação, segundo Said (2005), também inclui a adoção de reformas econômicas estruturais nos países em desenvolvimento, abrangendo: políticas a reforçar o investimento privado, políticas macroeconômicas para a estabilidade financeira e políticas para os setores de infraestrutura, educação e saúde. Desse modo o BID vem se juntar a essa articulação com o papel bastante relevante de promoção da abertura de mercados no âmbito da integração regional, em favor da ALCA.

Como destaca Said (2005), de forma harmônica essas instituições dividem entre si as tarefas para a execução de seu projeto de poder: A OMC cuida do comércio; O FMI cuida do econômico; o Banco Mundial do social e a BID da infraestrutura, assim como a UNESCO também desempenha papel importante na educação e cultura.

Embora as IFMs estejam ligadas umas as outras suas ações são específicas, ou seja, de maneira gerencial cada uma fica responsável por um setor, mas todas com um objetivo global, para o nosso entendimento meramente refém do capital.

Deste modo, a ação dos bancos multilaterais nos países em desenvolvimento e países pobres ocorre de diferentes configurações: por meio de seus documentos de estratégia para esses países. No caso do Banco Mundial, o “Documento de Estratégia de Assistência ao País” - CAS e no caso do BID, o “Documento de País” - CP; por meio da formulação de políticas, assessoramento técnico-político e participação em espaços de definição de políticas; e por último com os empréstimos. Assim temos os bancos não apenas como meros financiadores, mas sim como instituições a formular e a obrigar a implementação dessas políticas. (SAID, 2005).

Fato que podemos comprovar nas palavras de Vianna Junior (1998),

O Banco Mundial prepara, para cada país tomador de empréstimos, um Documento com a Estratégia de Assistência ao País, conhecido por sua sigla em inglês CAS (Country Assistance Strategy). O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também prepara, parcialmente seguindo a metodologia do Banco Mundial, um Documento com a Assistência ao país tomador de empréstimos, o Documento País (Country Paper). Os documentos descrevem a estratégia de cada Banco para os empréstimos que serão concedidos ao país, contendo também os planos para os dois tipos de operações de empréstimos: reformas econômicas ou ajustes estruturais e projetos de investimentos (Agricultura, infraestrutura, reforma agrária, meio ambiente, educação, saúde). (VIANNA JUNIOR, 1998, p. 9).



Mais uma vez fica evidente a forte influência das IFMs no bojo das políticas educacionais dos países a usufruírem dos empréstimos, estes ficam condicionados as políticas intentadas pelos bancos, margeadas com uma alocação preocupante com a situação dos países frente a economia e o combate a pobreza, ao menos no discurso, mas a intenção é de se tornar uma agencia reguladora de âmbito mundial, controlando o crescimento dos países de acordo com seus interesses.

Neste aspecto, destacamos a conceituação do Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) sobre as relações internacionais, na qual eles sugerem um “Governo do Mundo”:

A hierarquia entre os Estados e o papel dominante das grandes potências configuram, por outro lado, a presença de uma espécie de Governo no quadro do sistema dos Estados, definido como "Governo do mundo" com referência à fase em que o sistema europeu conseguiu dominar o mundo inteiro, mas, com mais razão, em relação à fase do atual sistema mundial. Trata-se evidentemente de um Governo de tipo qualitativamente diverso do existente no quadro de um Estado, pois lhe falta o requisito da soberania, sendo constituído por um conjunto de potências soberanas que praticam a política de potência entre si e em relação aos demais Estados. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1092).

Quando analisamos o caso do Brasil, identificamos nos programas de empréstimos as influências de alguns aspectos a definirem o perfil dessas instituições tanto no Brasil como nos outros países da América Latina. Pois partimos do pressuposto do governo não fazer somente empréstimos; trata-se de um acionista dos bancos, tem em cada um deles, um diretor para o País e ocupa posição de destaque tanto no BM (com o maior número de ações no grupo de países acionistas que lidera), como no BID (ocupando o 2º lugar em número de ações).

Em relação aos aspectos enunciados, destacamos o “Risco Brasil”, interesses de grandes corporações, e a política externa comercial e financeira. Assim o país estabelece sua credibilidade econômica internacional, em sua grande parte são de caráter especulativo, e de interesse de uma agiotagem. E por consequência atraem empresas interessadas no mercado brasileiro, recebendo incentivos e isenções fiscais para se implantarem. Outro aspecto vem a política externa comercial e financeira, traduzindo-se, segundo Said (2005), dentre outras coisas, na relação do governo brasileiro com os EUA; o posicionamento do Brasil na OMC e na ALCA e a adoção de programas e metas do FMI.



O Brasil vem ganhando espaço nesse cenário mundial, assim como, estreitando laços, ampliando suas fronteiras comerciais, se tornando uma espécie de referência para países em desenvolvimento, pois continua a aplicar as exigências firmadas desde o governo FHC até os dias atuais, e assim como “bom menino” que é, esta se destacando e ocupando lugares mais importantes, servindo de exemplo para os demais países a almejar o pleito de lugares mais altos no cenário internacional, é uma questão de cumprir suas tarefas a contento.

É importante salientar que os acordos internacionais no âmbito do comércio a serem realizados entre os países ricos e os chamados os países pobres, e/ou com países em desenvolvimento. Segundo Said (2005) são fruto da cooperação entre OMC, FMI e BM nas reformas de liberalização comercial que no discurso são sempre benéficas para todas as partes envolvidas, desse modo na prática, não se efetiva, pois não podemos desconsiderar os acordos articuladores no meio econômico, político e o social, cujos impactos nesses campos, assim como seu estado com os impactos ambientais e de gênero. Destacamos então que os principais acordos em negociação são: ALCA, OMC, UE e MERCOSUL.

É evidente a intenção das IFMs na busca pela liberalização, com a ampliação do acesso aos mercados, além da eliminação de subsídios a exportação e redução das medidas de apoio doméstico. Conforme Said (2005), por outro lado, encontra-se oculta nesses acordos a questão da ampliação do poderio militar, econômico e político dos países mais ricos; assim como uma maior liberalização do comércio poderá acarretar sérias consequências para as populações dos diferentes países; existe também o fato de que redução de medidas de apoio doméstico é perigosa para o Brasil, pois sem se precaver com uma mínima segurança econômica, o país poderá ficar impossibilitado de adotar uma política massiva de fortalecimento da agricultura familiar.

A intenção por trás dessas ações é a configuração de um sistema internacional de comércio, forjado nas rodadas de negociação da OMC, cujas regras, depois de acordadas, passam ser praticamente obrigatórias para todos os países membros. Percebe-se uma extrapolação de suas dimensões, haja vista que essa lógica ultrapassa a esfera do comércio, influenciando praticamente todas as esferas das políticas públicas e do desenvolvimento dos países.



Como se evidenciam nas palavras de Loureiro (2010):

A ascensão do neoliberalismo como resposta à crise estrutural do capital introduz princípios desta corrente de pensamento na estrutura de organizações internacionais. As formulações neoliberais passam a constituir arcabouço ideológico de instituições como o FMI e o BM na busca de reconfigurar os países periféricos de acordo com as exigências da crise. Nesse sentido, a atuação de tais instituições se daria no sentido de estabelecer os parâmetros a serem seguidos pelos países devedores. Na prática, isso significa políticas de ajuste macroeconômico, eliminação do controle financeiro, contenção de gastos sociais e implantação de processos de privatização em setores do Estado. (LOUREIRO, 2010, p. 17).

Configurando-se cada vez mais a subserviência dos países que efetuam os empréstimos aos países, sob a égide de um condicionamento forjado para os empréstimos na exigência de ajustes estruturais nos países devedores.

Como enunciado por Loureiro (2010) sobre essa situação de condicionamento para os empréstimos com intuito neoliberal.

Levados à frente por organismos internacionais, os programas de ajuste estrutural visam tanto a garantir o pagamento da dívida como a eliminar a possibilidade de políticas nacionais incompatíveis com os padrões de desenvolvimento da atual fase do capitalismo global. E é por meio de condicionalidades que o BM concede empréstimos, financia projetos e se insere no processo de elaboração da política interna dos países periféricos, conduzindo-os rumo a um projeto de estruturação neoliberal. (LOUREIRO, 2010, p. 17).

As IFMs e seus impactos na educação

Na análise das relações entre a economia, o Estado e a escola, torna-se importante compreendermos os processos sócio-educacionais que nela ocorrem não são apenas interiores a ela, antes guardam relações de determinação com processos e fenômenos exteriores. Estes se não condicionam de todo as políticas de gestão da escola e o cotidiano das práticas escolares em razão da autonomia, embora mitigada, de seus sujeitos, traçam as direções desses processos, mais especificamente em relação aos impactos dos compromissos acordados nos eventos patrocinados pelas IFMs.

Nas palavras de Borges (2003), o Banco Mundial sob pressões da UNESCO e ONGs, se viu obrigado a traçar metas a vislumbrarem as camadas mais necessitadas da sociedade.

Após uma década de políticas de ajuste estrutural no Terceiro Mundo, o que resultou, em muitos casos, no aprofundamento dos desequilíbrios econômicos e da instabilidade política, o Banco



Mundial vem enfatizando atualmente a necessidade de minimizar os custos sociais do ajuste econômico e reduzir a pobreza. Dessa forma, a reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo declarado de aumentar a eficiência e a equidade, ganhou papel de destaque na agenda do Banco Mundial para a reforma do Estado. (BORGES, 2003, p. 130).

Como revela Borges (2003), as ações para correção do fluxo escolar e analfabetismo tiveram seu ápice no encontro organizado pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com todos os países mutuários do Banco e signatários da ONU: a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990. Nela foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos (Education For All, EFA) e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, com a composição de dez artigos, os quais enfatizam o direito de todos à educação básica e os deveres das nações quanto ao atendimento dessas necessidades, estabelecendo prazo de dez anos para a solução desses compromissos.

Podemos considerar este fato como o pontapé inicial para um olhar mais cuidadoso para a educação mundial de um grupo de pessoas consideradas marginalizados sociais, excluídos pelo sistema capitalista em vigência. Embora o Banco Mundial tenha sido acusado de adotar uma visão puramente economicista e instrumental do processo educativo.

Destacamos também a realização da Conferência de Nova Delhi, na Índia, em 1993, quando além de reafirmar as definições de Jomtien, os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil, teriam de redobrar seus esforços para assegurar, até o ano 2000, às crianças, aos jovens e aos adultos, os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às suas necessidades elementares de vida. Outros eventos tiveram importância para os rumos das políticas educacionais do Brasil e países da América Latina.

Considerando o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), com várias edições, sendo a IV no Equador em 1991; a V no Chile em 1993; a VI na Jamaica em 1995; a VII na Bolívia em 2001; conforme UNESCO (2001). Este evento constituiu-se em reunião de ministros de Educação com o objetivo



de analisar o PROMEDLAC; o Fórum de Dacar; 24º Reunião da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL); Seminário Internacional da UNESCO para descentralização e currículos. Além disso, há ainda o documento, intitulado “Educação para Todos. Declaração de Cochabamba” enfatiza ainda a existência de 40 milhões de analfabetos com idade superior a 15 anos, a qual representa uma fatia de 11% da população total da América Latina e Caribe.

No referido evento foram, acordados 13 itens, em sua maioria, direcionados à cooperação internacional no intuito de desenvolver projetos educacionais regionais, no sentido da realização de objetivos e atividades comuns, tendo como principal reivindicação da UNESCO (2001) a real possibilidade de criação e organização de um Projeto Regional com análises periódicas a cada 5 anos e de duração de 15 anos.

Outro evento com importância no cenário educacional mundial foi o Fórum de Dacar realizado em Senegal no ano de 2000. Tendo como principal decisão o adiamento de seus compromissos por um período de 15 anos, até 2015, pelos países-membros, além de definirem metas voltadas para a educação. Essas metas são: 1) expandir e melhorar o cuidado e a educação dirigida à 1ª infância, especialmente as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; 2) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano 2015; 3) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; 4) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; 5) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 6) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2000).

Nesse aspecto, Haddad (2008) destaca que:



A educação foi reafirmada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos (ocorrida na Tailândia, em Jomtien, em 1990) e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos (ocorrida no Senegal, em Dacar, em 2000), ambas promovidas por UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. As metas de Jomtien e de Dacar são abrangentes, abordando o conjunto da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade. (HADDAD, 2008, p. 22).

Já na 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) realizada em Santiago do Chile (1992), cujos participantes foram os ministros da Economia e das Finanças dos países componentes, teve como tema central o investimento público em educação como fator capaz de alavancar o desenvolvimento.

Destaca-se também, o Seminário Internacional da UNESCO para descentralização e currículos, sediado em Santiago do Chile (1993), promoveu intercâmbio sobre formas de ‘descentralização curricular’, a representação do ‘comum e do diverso no currículo’, bem como a definição de competências gerais (criação de objetivos e regras) e inclusão de ‘conteúdos locais’ dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, nota-se a partir da década de 1990 a criação de uma agenda comum aos países da América Latina visando priorizar a educação nas políticas de desenvolvimento, assim como transformar a gestão educacional pública mediante alianças com a sociedade civil e outros setores, e implantar sistema e procedimentos de gestão dos resultados no setor com metas específicas firmadas nesses encontros. No que se refere a este fato consideramos os seguintes pontos: os acordos de “Educação para todos” e a atuação apresentada pelos países-membros.

Haddad (2008) enfatiza que, para o Banco Mundial, o custo por aluno na educação primária é bastante menor do que na educação secundária ou superior e por esse motivo recomenda reformas e privatizações nesses níveis mais onerosos como alternativa para alocar mais recursos do governo para o ensino primário, vislumbrando a ótica neoliberal.

Perspectivas nacionais para a educação básica frente às influências externas.

Como percebemos, as influências das IFMs no bojo das políticas internas, são demasiadamente condicionantes, deixando os governos a mercê dessas instituições, no



que se refere ao gerenciamento econômico global, e nesse caso, nem sempre o preço pago pelos países menos poderosos é justo, tornando-os reféns desse sistema.

Os acordos propostos nos encontros, em sua maioria são posto em prática nos países membros, o que difere é a maneira de como a ação se configura, ou seja, esses países tem uma certa autonomia de execução, mesmo que parca, não deixa de ser uma ação particular, mas com um objetivo acordado geral. O que queremos dizer é o fato de nossas políticas internas estarem estritamente ligadas a esses acordos firmados, e como já mencionado, praticamente obrigando os países membros a seguirem esses ditames de cunho econômico, político e social, e nesse contexto a educação. Não podemos desconsiderar a forte influência desses órgãos financeiros internacionais no tocante a criação das políticas educacionais brasileiras.

Como afirma Haddad (2008), os investimentos das IFMs no Brasil vêm acontecendo há muito tempo e em diversos setores inclusive na educação:

O Brasil é um dos maiores clientes do Banco Mundial, tendo contraído desde 1949 empréstimos que chegam a US\$ 30 bilhões. [...] o montante dos empréstimos vem crescendo, e no período 1999-2002 houve privilégio aos setores de proteção social, finanças e leis, justiça e administração pública. Já o investimento em políticas setoriais, tais como saúde, agricultura e ampliação em relação ao período 1995-1998 meio ambiente, diminuiu, exceto no caso da educação, no qual se verifica ampliação ao período 1995 a 1998.

Existiam, em 2005, 53 projetos em execução no País, totalizando quase US\$ 5 bilhões em recursos provenientes do Banco. Apesar de os investimentos anuais do Banco no país serem de apenas 0,4% do PIB, como parcela dos investimentos públicos eles representam significativos 12%. (HADDAD, 2008, p. 30).

Considerando-se o aspecto educacional e as políticas a eles relacionadas concordamos com Loureiro (2010) quando relata:

O trabalho de analisar o conteúdo e a essência de diretrizes educacionais de uma instituição como o Banco Mundial também permite que as políticas educacionais implementadas no Brasil (e em grande parte dos países periféricos) a partir da década de 1990 possam ser compreendidas dentro de uma totalidade política. Isso porque, no atual contexto do capitalismo neoliberal, o ajuste macroeconômico e social dos países da América Latina, África, Leste europeu e Ásia são realizados, principalmente, a partir do relacionamento entre Estados devedores e as instituições financeiras multilaterais. (LOUREIRO, 2010, p. 15).

O referido autor afirma que no caso brasileiro, os governos de Fernando Henrique Cardoso, em âmbito nacional, e de Mário Covas, no contexto paulista,



iniciaram uma reforma educacional de caráter neoliberal e ainda persistem ganhando consistência nos tempos atuais. Reforma esta influenciada pelas recomendações de organismos como o BM. Tais políticas educacionais geralmente são maquiadas de progressistas, mas escondem um conteúdo de caráter gerencial do custo benefício, gastando o mínimo para obter-se o máximo, em termos de eficiência.

Nesse aspecto, a situação é deliberadamente danosa para a questão social, ao passo que se investe na educação para alcançar determinado objetivo, se investe minimamente, parecendo justificar-se de que a possível não melhoria ou a parca melhoria sem muitos avanços não é culpa dos governantes, pois estão tentando mudanças, e essa busca desenfreada pelo resultado acaba por criar estratégias não convencionais e até certo ponto catastróficas, como pode ser o caso da privatização da educação para um país.

Segundo Loureiro (2010) as atuais políticas educacionais enunciam uma lógica empresarial, o autor estabelece o seguinte raciocínio:

Entendemos, assim, que as atuais políticas educacionais – focadas na rentabilidade e na abertura do campo educacional para o empresariado – também devem ser compreendidas a partir das necessidades de uma conjuntura de crise do capital. Um contexto em que o forte Estado neoliberal busca, via contenção de despesas e ampliação de espaços de exploração, contribuir para a recuperação dos anteriores padrões de acumulação da classe burguesa. A crise estrutural se relaciona com a educação neoliberal na medida em que o Estado capitalista se reorganiza tanto na contenção dos recursos públicos e abertura ao setor privado quanto na formação do trabalhador para o trabalho flexível e a cidadania pedida para os tempos atuais. (LOUREIRO, 2010, p. 15).

As políticas educacionais influenciadas pela política externa das IFMs nos indicam o seguinte pensamento elucidado por Bendrath (2008).

Podemos pensar a Educação concebida como direito universal ou como instrumento de melhoria da qualidade de vida, todavia, o que é importante e necessário compreender é o porquê as ligações da Educação com o mercado, nos dias atuais, se fazem tão presentes na medida em que a necessidade econômica aumenta. Em um primeiro momento, podemos acreditar que a Educação é imprescindível, na mesma proporção com que a qualificação profissional é cada dia mais exigida, na ocupação dos postos de trabalho, porém, de uma forma indireta, é possível verificar que a premência de mão de obra mais qualificada surge da necessidade da ocupação do maior número de postos de trabalho, sejam eles quais forem, para o “aquecimento da economia interna”. (BENDRATH, 2008, p. 50).



Numa ótica global, entendemos que essa necessidade de ligação da educação ao mercado incorpora a lógica do capitalismo, nessa perspectiva a educação deve ajudar a economia qualificando profissionais para o trabalho. O problema é que perde-se em qualidade em detrimento a quantidade, ou mesmo pela busca de resultados rápidos as vezes não tão satisfatórios.

É nesse contexto que as IFMs priorizam em suas agendas a educação básica e a educação profissional, assim como a intenção de privatizar o ensino médio e o ensino superior, com o intuito de estabelecer um controle global sobre o desenvolvimento desses governos. Beech (2009) destaca:

As agências multilaterais e os outros atores no campo acadêmico e político estabelecem limites discursivos e definem temas na agenda política que geram certos limites para as reflexões sobre os problemas educativos atuais. (BEECH, 2009, p. 46).

Beech (2009) também ressalta que os organismos multilaterais orientaram as políticas educacionais na América Latina, inclusive no Brasil, para tanto as agências multilaterais não apenas legitimam uma agenda de políticas pré-existente.

Ao mesmo tempo em que as agências multilaterais promovem seu modelo universal abstrato de educação como um modelo ideal para adaptar um sistema atualmente existente à “era da informação”, estão definindo e promovendo uma agenda de política educativa. (BEECH, 2009, p. 46).

No que se refere as IFMs, Silva, Azzi e Bock (2008) enfatizam a importância em se ressaltar como papel central das condicionalidades cruzadas como ferramentas para a consecução do ajuste estrutural às economias endividadas do Terceiro Mundo. Tais condicionalidades entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, e podem até mesmo atingir as políticas internas dos países e provocar mudanças na sua legislação. Os autores destacam a fala de Marcus Faro, secretário executivo da Rede Brasil sobre IFMs, no sentido de ressaltar o imenso impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas, ressaltando ser espantoso o desconhecimento de grande parcela da população (opinião pública) Brasileira a esse respeito. Dessa forma o Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas publicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à



administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”.

Segundo Silva, Azzi e Bock (2008), a partir da segunda metade dos anos 1990 acontece uma segunda etapa de reformas a envolverem o aprofundamento das políticas de abertura comercial, bem como o processo de desregulamentação e privatização iniciado ainda nos anos 1980, ocasionando flexibilização no mercado do trabalho, alteração da legislação trabalhista e previdenciária, como também a reforma do sistema educacional.

Dez anos após a conferência realizada na Tailândia, o Fórum Mundial sobre Educação (2000, em Dakar, Senegal) ratifica e avança nos objetivos educativos em direção a maior equidade, por meio da expansão, da melhoria de todos os aspectos da qualidade de educação e garantia de resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e nas habilidades essenciais à vida. (SILVA, AZZI E BOCK, 2008).

Depois de sair da recessão econômica ao final dos anos 90 e estabelecer bases para um crescimento sem inflação, o Brasil continua apresentar desequilíbrios na esfera social e educacional, e conforme o Banco Mundial (2000) precisam ser tratados. Os grandes problemas estão focados na repetência crônica nas séries iniciais do ensino fundamental, ocasionando grande evasão escolar e baixo rendimento escolar a afetar negativamente indicadores sociais. Nessa perspectiva, a educação infantil apresenta-se como etapa preparatória importante para os estudos posteriores no ensino fundamental com o intuito de buscar uma solução para os problemas de repetência e evasão que persiste a ocorrer nas séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Zanetti (1998), o Banco estabelece as seguintes ações referentes a educação: a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino; b) melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitando-o em sala e à distância - preveem avaliar a eficácia desta capacitação considerando a mudança do comportamento dos professores em sala de aula; c) elevar a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo os sistemas de avaliação e informação.

Essas três ações são componentes de todos os projetos financiados pelo Banco e aparecem, também, no Planejamento Político-Estratégico do MEC, tais dispositivos nos



leva a inferir sobre as respostas que o governo brasileiro dá às políticas estabelecidas pelo Banco Mundial e não as análises e propostas que os profissionais da educação levantam, pautadas nas demandas reais da educação brasileira. Neste sentido, parece-nos claro, o porque do “golpe” implementado pelo governo FHC no projeto de LDB Democrática e Popular, respondendo não às necessidades educacionais brasileiras e sim às determinações do Banco Mundial. (ZANETTI, 1998).

Zanetti (1998), nos chama atenção para como as respostas do governo FHC para o Banco Mundial aparecem no Planejamento Político-Estratégico do MEC: a) Em relação ao ensino fundamental, dentre as ações apresentadas, está a fiscalização da utilização dos recursos através do controle de resultados, os quais se darão, na escola através do aproveitamento dos alunos. Isto nos leva a indagar, até que ponto os resultados escolares, por estarem vinculados a alocação de recursos, não efetivarão uma prática de aprovação sem critérios pedagógicos? Como aprimorar o sistema de avaliação se o sentido colocado pelo MEC é o de melhoria da qualidade dos testes, criando mecanismos eficazes de disseminação dos resultados? b) Ainda no Ensino Fundamental, outra ação do Ministério é garantir a provisão do livro didático e trabalhar pela melhoria de sua qualidade, elaborando, inclusive, catálogos analíticos dos livros existentes. c) em menção aos professores e diretores pretende-se promover um amplo programa de treinamento, particularmente através do ensino à distância, visando preparar a escola para os novos padrões curriculares, para a escolha e melhor utilização do livro didático, bem como, para os sistemas de avaliação e à gestão escolar. Tanto para o Banco Mundial quanto para o MEC, é notória a prioridade centralizada no ensino fundamental, particularmente nas quatro primeiras séries.

Nesse modelo de atuação, o Banco Mundial tem elaborado uma série de documentos com recomendações para solucionar problemas voltados a temas, como equidade, progresso, desenvolvimento sustentável e pobreza, entre outros.

Considerações

Nesse contexto emergem as políticas educacionais de aceleração de estudos entre outras, vislumbrando o combate à evasão e repetência escolar, de maneira, ao menos no discurso, de possibilitar a democratização do ensino a todos os cidadãos antes



marginalizados e até excluídos do sistema educacional promovendo a correção do fluxo escolar referente à distorção idade/ano cursado.

Faz-se necessário assim, analisar as políticas educativas propostas pelos documentos elaborados pelas IFMs para evitar a submissão passiva das ideologias, objetivos e concepções de educação homogeneizadora, em detrimento das condicionalidades impostas para liberação de recursos a servirem como instrumentos cerceadores da liberdade da ação política no campo educacional, cujo objetivo deve ser a produção do conhecimento em prol das necessidades e anseios da sociedade brasileira. Ou seja, precisamos oferecer resistência a essa política imposta para a educação com o intento desta não se tornar mais um mero ajuste estrutural de lógica predominantemente econômica.

Desse modo, entendemos que na atual conjuntura instaurada, nos remete a uma situação, na qual, os países periféricos são obrigados a “rezar a cartilha” das IFMs, por meio, das condicionalidades adjacentes aos empréstimos, se tornando meros fantoches do sistema econômico globalizado.

Referências:

- BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.
- BENDRATH, E. A. A educação como commodity: a política de organismos internacionais. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 47-58, jun. 2008.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política I*. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed.,1998.
- BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.18, n.52, p.125-138, jun. 2003.
- HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LOUREIRO, B. R. C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. *Verinotio revista on-line* – n. 11, Ano VI, abr./2010.
- NOGUEIRA, F. M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.
- SAID, M. *FMI, Banco Mundial e BID: impactos sobre a vida das populações*. Fortaleza: [s.n.], 2005.
- SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. *A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação*. In: Haddad, Sergio (Org.) Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.



VIANNA JUNIOR, A. (Org.). *A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: Análise crítica dos documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA. *Declaração de Cochabamba*, mar. de 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> . Acesso em: 11 fev. 2010.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA. *O Marco de Ação de Dakar/Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos*. abr. de 2000. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf . Acesso em: 11 fev. 2010.

ZANETTI, M. A. Política educacional e LDB: algumas reflexões. *Revista Digital Livre Filosofar*, Ano III, Número 4, dez 1998. IFiL, Curitiba, PR, Brasil, 1998.



EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM DEBATE ACERCA DE SEUS ELEMENTOS HISTÓRICOS

ANA CLARA GOMES NAZARI

JULIANO NAZARI

MARIA ALDAIR GOMES

Prefeitura Municipal de Uberlândia

clara_educa@yahoo.com.br

nazari_juliano@yahoo.com.br

mariaaldairgomes@gmail.com

Resumo: Sabemos que na atualidade têm sido realizadas frequentes e inúmeras alterações na legislação com relação à educação, destinadas a garantir a melhor formação acadêmica, profissional e humana do aluno e sua integração social. Algumas abordagens teóricas têm sido discutidas e apresentadas por estudiosos e órgãos competentes, buscando oferecer alternativas para a concretização do processo educacional. Várias soluções têm sido buscadas, dentre as quais a ampliação do tempo de permanência da criança na escola, tendo como discurso proporcionar aos alunos uma educação integral. Nesta perspectiva, o presente estudo apresenta a discussão acerca dos aspectos históricos relacionados à Educação em Tempo Integral. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica resgatando as experiências de ampliação da jornada escolar ao longo da história educacional brasileira, desde 1920 (período da Escola Nova) até os dias atuais. Além disso, nos propusemos neste artigo analisar a origem histórico-social do surgimento da escola em tempo integral, elencando assim questionamentos que envolveram a sua implantação e buscando compreender seu funcionamento e finalidade.

Palavras - chave: Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Ampliação do Tempo Escolar.

Introdução

Sabemos que na atualidade têm sido realizadas frequentes e inúmeras alterações na legislação com relação à educação, destinadas a garantir a melhor formação acadêmica, profissional e humana do aluno e sua integração social. Algumas abordagens teóricas têm sido discutidas e apresentadas por estudiosos e órgãos competentes, buscando oferecer alternativas para a concretização do processo



educacional. Segundo Lunkes (2004), várias soluções têm sido buscadas, dentre as quais a **ampliação do tempo de permanência** da criança na escola, tendo como discurso proporcionar aos alunos uma educação integral.

Assim, o conceito de educação integral, para desenvolver um processo educativo em todos os aspectos e níveis de vida de uma pessoa, desde a infância até a vida adulta, surge como um importante eixo das teorias e práticas educativas, porém a ideia de escola em tempo integral, ou seja, a ampliação do espaço temporal de presença na escola, seria a melhor forma possível, direcionada em favor da melhoria do processo educativo?

Nesse cenário, emergem discussões que recolocam em pauta antigas questões, atualizando-as, ou, simplesmente, traduzindo-as em um discurso contemporâneo sem que, efetivamente, tais inovações e mudanças sejam sinônimas de transformações. Sendo assim, faz-se necessário apresentar o presente debate acerca dos aspectos históricos que permeiam as propostas de educação em tempo integral.

Questão histórica da educação em tempo integral

Para resgatar as experiências de ampliação da jornada escolar ao longo da história educacional brasileira desde 1920 (período da Escola Nova) até os dias atuais, é preciso, inicialmente, diferenciar as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, assinalando em que contexto histórico estas concepções transformaram-se em políticas educacionais e em que medida foram implantadas.

De acordo com Freitas e Galter (2007), quando se discute a educação em tempo integral, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos com os quais estamos trabalhando: Educação em Período Integral, o que segundo Coelho (2004) seria apenas o tempo escolar ampliado, sem discutir a organização e o funcionamento das escolas existentes; Educação Integral, entendida como a formação global com predisposição de perceber os educandos como indivíduos multidimensionais e a consoante transformação dos tempos e espaços da escola de acordo com Cavaliere (2002); ou Educação Integrada, aquela analisada por Paro (1988) como sendo preocupada em contribuir para a solução de problemas sociais relacionados, além da educação, com a condição de



pobreza da população envolvendo aspectos tais como: saúde, segurança, alimentação, etc.

As definições anteriores expressam diferentes concepções de sociedade e educação, entrelaçadas por diversos discursos. Com isso, torna-se imprescindível analisá-las separadamente, tendo em vista que o conceito de “Educação em Tempo Integral” e as práticas educativas envolvidas consistem no resultado de embates que acontecem na sociedade entre classes com interesses antagônicos, assumindo diferentes significados ao longo dos tempos.

A busca de formação integral em escolas de tempo completo remonta a tempos anteriores aos anos de 1930 (quando surge uma preocupação com a universalização do ensino no Brasil). Segundo Lunkes (2004), até a idade moderna, a formação das “elites” era garantida pelas instituições totais configuradas em internatos, mosteiros, seminários e similares.

De acordo com Freitas e Galter (2007), a educação em tempo integral realmente não é uma novidade histórica. No século XIX, quando a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral. Entretanto, esse não era o único formato em que se apresentava a escola para as classes mais abastadas, haja vista que havia também o regime de internato (moradia).

Esses autores afirmam ainda que o modelo elitista de educação em período integral permaneceu até a década de 20 e 30 do século XX, quando transformações no modelo econômico brasileiro engendraram demandas por uma escola universal, reduzindo-se, então, a jornada diária em tempo integral para tempo parcial; inclusive, a redução da duração da escola primária passou a ser questionada como uma das condições para estendê-la a toda a população.

Subsidiados pelos estudos marxistas, Freitas e Galter (2007) associam a formação ampla à esfera produtiva e à ideia de que a educação na sociedade capitalista atende exclusivamente aos interesses do capital. Nesse sentido, a lógica da educação no capitalismo está voltada para a produção e para aumentar os lucros, assim como o conhecimento é concebido como uma propriedade privada, objetivando ao interesse da classe privilegiada: a burguesia. Nessas condições desenvolve-se, então, uma concepção



de sujeito essencialmente voltado à vertente econômica, produzindo-se também pela educação escolar um “homem unilateral”.

Para Freitas e Galter (2007), ensino intelectual, trabalho físico e trabalho produtivo devem estar articulados para proporcionar ao trabalhador o controle e a intervenção no processo produtivo, através da compreensão dos fundamentos, das relações e da lógica que o sustenta. Uma aprendizagem para além da concorrência típica da sociedade capitalista, em que todas as potencialidades humanas (científica, artística, cultural, produtiva, dentre outras) sejam consideradas e desenvolvidas, o que, até o momento, não conseguimos alcançar, mesmo sustentando propostas de uma Educação Integral. Nesta perspectiva, qual seria, então, a concepção de Educação Integral defendida e discutida atualmente? Quais são os grupos sociais interessados nessa questão? Há sobre esse assunto perspectivas diferentes? Quais são elas?

Um dos elementos que nos ajuda a construir respostas aos questionamentos anteriores está num movimento que ficou conhecido como Escola Nova ou Pedagogia Renovada, ocorrido no início do século XX, influenciando massivamente o pensamento sobre a educação brasileira. Paro (1988) afirma que com esse movimento a escola passou a ser vista como instância transformadora da sociedade, com a capacidade de diminuir os conflitos sociais, sustentada nos ideais liberais, objetivando a formação de um cidadão inserido numa sociedade democrático-burguesa.

Cavaliere (2002) aponta que, historicamente, os ideais e as práticas educacionais renovadas fizeram uso, com variados sentidos, da noção de Educação Integral. Para essa autora, o movimento reformador, do início do século XX refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola numa sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para essa corrente pedagógica renovada, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência dos alunos em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida foi a base do movimento que se formou.

Segundo Freitas e Galter (2007), a Escola Nova defendia que não bastava “desalfabetizar” a população, era preciso uma reformulação interna da escola para que essa fornecesse uma educação diferente para o cidadão. Entretanto, naquele momento histórico, anos 20 e 30 do século XX, o Brasil não dispunha de condições



materiais e políticas suficientes para universalizar essa educação, influenciando, assim como na escola tradicional, somente a organização de escolas destinadas às famílias com melhores condições financeiras.

Lunkes (2004) relata que, no Brasil, a Escola Nova criou elementos para uma Educação Integral, no sentido de alterar a função social da escola, buscando elevar o nível de qualidade para garantir uma formação do homem integral, do cidadão, de acordo com uma visão social liberal que já ali se expressava. Mas tais conceitos conseguiram atingir a classe mais privilegiada da população. Para o autor, os internatos e semi-internatos de instituições particulares foram, por muitos anos, o lugar preferido para a formação dos filhos das famílias mais abastadas, chegando a significar status social para as famílias e os profissionais desses internatos. O motivo da preferência estava na dupla garantia para preservação dos bons costumes e do domínio do saber erudito.

Conforme Pipitone (1995), nos anos 50, as mudanças provocadas pela tríade industrialização/urbanização/capitalismo possibilitaram críticas sobre a validade das escolas em tempo integral e o ideário dos internatos das classes privilegiadas (saber erudito, ética e moral) foi em parte transferido para as escolas das classes populares sob o patrocínio do poder público. Aquelas instituições deixaram de ser o lugar privilegiado de formação de lideranças sociais e políticas e tornaram-se uma manobra de controle da educação de alguns filhos de trabalhadores pobres, das crianças carentes e desprotegidas.

Para Lunkes (2004) ocorre uma radical inversão: antes a elite dominante separava os seus jovens do convívio daqueles que não pertenciam a sua classe, enviando-os a internatos. Depois a mesma elite, num esforço aparentemente humanitário, recolhe ao internato os jovens considerados como ameaças à sua segurança e bem-estar.

Freitas e Galter (2007) relatam que a universalização (expansão) do ensino aumentou a partir da década de 50 com a influência da Escola Nova, ocorrendo a valorização da função científica/instrutiva da escola momento em que a educação em tempo integral ressurgiu como proposta para a rede pública.



A partir dessas análises verificamos que a educação em tempo integral apresentou-se de diferentes maneiras, o que a nosso ver, continua sendo expresso nas propostas de escola em tempo integral na atualidade, haja vista que algumas destas propostas ainda expressam o individualismo, tecnicismo, profissionalização e uniformização dos indivíduos. Conforme relatamos, Educação Integral, para uns, significa apenas manter os alunos na escola durante todo o dia. Outros, embasados no discurso da Escola Nova, defendem uma formação de um “novo cidadão”, onde a escola deve integrar o sujeito na medida em que o alfabetiza e o prepara para o contexto econômico e social. Existem ainda aqueles que têm a Educação Integral como uma forma de atender aos educandos nos seus aspectos educativo, alimentar, da saúde e segurança. E ainda aqueles que têm a Educação Integral como forma de desenvolver todas as potencialidades humanas e dessa forma contribuir para a organização de uma sociedade que supere os problemas do capitalismo.

Desta maneira, partindo do princípio de que o processo histórico mostra a intenção política de se fazer um determinado tipo de escola é que acreditamos que faz-se imprescindível compreendermos essa tendência de extensão da jornada escolar que vem sendo implementada em nosso país, para que possamos criar subsídios para a construção de uma proposta pedagógica significativa para os educandos e os profissionais envolvidos. Torna-se imprescindível entendermos que o adjetivo “integral” não se direciona apenas ao tempo escolar, mas envolve o desenvolvimento de uma educação capaz de associar os conteúdos apresentados ao aluno, para que ele entenda os fundamentos e as implicações históricas daquele conhecimento, além de contribuir para desenvolver a sua consciência como sujeito social.

Escolas em tempo integral: experiências no Brasil

Partindo do pressuposto de que o termo integral remete a uma dimensão qualitativa para a educação, relacionada à concepção da formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade, o fundamento de uma Educação Integral, reside no encontro do tempo e da qualidade, ou melhor, na qualidade com tempo.

A educação brasileira tem caminhado para o aumento progressivo da jornada escolar (LDB 9394/96 artigos 34 e 87), favorecendo projetos de Educação Integral.



Contudo, conceitos de Educação Integral tem acompanhado a educação brasileira, mas em diferentes momentos históricos produzem-se diferentes propostas e experiências.

Programas e projetos de ampliação da jornada escolar que se efetivaram ao longo da história educacional brasileira têm influenciado as recentes tentativas de aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola e transformado o tipo de formação oferecida nas escolas do país. Para compreendermos melhor a atual proposição, apresentaremos a seguir um pouco da história de algumas dessas propostas de escola em tempo integral.

De acordo com Lunkes (2004), entre os programas de extensão da jornada escolar diária ou escolas em tempo integral mais conhecidos no Brasil, na rede pública, estão o pioneiro Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), 1950, da Bahia; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) no Estado do Rio de Janeiro; os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), depois transformados em Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs), de iniciativa do Governo Federal, sob administração de Fernando Collor (1990 – 1992); o programa federal denominado Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), implantado no governo de Itamar Franco no ano de 1993 em substituição ao “Projeto Minha Gente”, do governo Fernando Collor de Melo; e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), da rede estadual de São Paulo, implantado no ano de 1986, no final do governo Franco Montoro, com duração até o ano de 1993. Sabe-se ainda de iniciativas neste sentido por parte das Prefeituras de Curitiba (Centros de Educação Integral de Curitiba - CEIs, 1986 a 1994) e de Porto Alegre (Projeto Escola de Tempo Integral- PETI, 2004). Já o Estado de Santa Catarina introduziu de forma experimental o projeto Escola Pública Integrada (EPI), no ano de 2003.

Segundo Parente (2006), algumas destas experiências implantadas em municípios brasileiros atestam que seus gestores acreditam na necessária junção de esforços entre governantes e instituições escolares para a consolidação de ações efetivas na garantia de uma educação de qualidade às crianças, adolescentes e jovens. Ações em rede, como são denominadas pela autora, buscam justamente promover essa articulação entre Secretarias Municipais (Educação e Assistência Social); primeiro, segundo e



terceiro setores (Estado, Empresa e Sociedade Civil), instituições formais e não formais, sejam elas públicas ou privadas.

Para Parente (2006), diante dessa nova agenda, as instituições escolares acabam por alterar em sua materialidade, sua “espaço-temporalidade”. As escolas passam a abrir suas portas para os chamados processos informais de construção do conhecimento, senão em suas práticas educativas, em sua forma de perceber os seus sujeitos alvos. Percebem que não são o único espaço de formação de crianças, adolescentes e jovens. Mais ainda: percebem que justamente por essa variedade de espaços sociais, seus tempos e os trabalhos ali desenvolvidos são instigados à transformação, tendo em vista a revisão da própria função social que a escola vai sofrendo.

Concordamos com Parente (2006) em relação à ideia de que a ampliação do conceito de educação em tempo integral vem se tornando um conceito importante nos dias de hoje, tendo em vista o entendimento de que a educação de qualidade é responsabilidade do Estado em articulação com a sociedade civil. Isso não significa, entretanto, retirar do Estado a sua responsabilidade e sim reforçar que ele assuma a condução do processo, menos para manter controle da situação e mais para garantir o direito à Educação Integral em tempo integral. Neste sentido, acreditamos que se faz necessário discutirmos sobre a implantação de algumas destas experiências brasileiras de educação em tempo integral.

Anísio Teixeira, um dos mais importantes difusores da Escola Nova no Brasil idealizou, no ano de 1950, um projeto de educação pública denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Para Germani (2006), com a criação do CECR, novamente a educação em tempo integral se efetiva apenas para uma parcela restrita da população, devido aos altos custos envolvidos. A concepção liberal de Educação Integral presente no pensamento pedagógico difundido por Anísio Teixeira estava, segundo Coelho (2004, p.8):

[...] calcada em atividades intelectuais; artísticas; profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes, cultivo de aspirações). Esse ideário calcava-se, também, em concepção política que podemos caracterizar como desenvolvimentista. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria, como meta, a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso, a civilização técnica e industrial capaz de alavancar o país.



Diante disso, percebemos que as ideias de Anísio Teixeira implantadas no CECR não se fundamentavam numa concepção de Educação Integral, mas em uma educação integrada, ou seja, tratava-se de uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança, etc.). Essa experiência merece uma atenção especial, pois muitos dos elementos criados no CECR são encontrados ou evidenciados nas propostas de jornadas escolares prolongadas realizadas atualmente.

Com base nos estudos de Germani (2006) e de outros autores, podemos entender que o CECR era composto por quatro “Escolas-classe” destinadas ao “ensino de letras e ciências” e uma “Escola-parque” para atividades sociais, artísticas e esportivas. Todo o complexo tinha a capacidade para atender até 2000 crianças que permaneciam por um turno na Escola-classe e o outro na Escola-parque, cumprindo um regime de semi-internato. Freitas e Galter (2007) relatam uma diferenciação do corpo docente nessas instituições, destinando professores primários comuns para as Escolas-classe e professores primários especializados para a Escola-parque, responsáveis, estes últimos, pelas atividades de música, dança, teatro, artes industriais, desenho, biblioteca, esportes e recreação.

Paro (1988) relata que o CECR foi construído num bairro pobre da periferia de Salvador, uma característica constante nos projetos de educação em tempo integral para as camadas populares. Estas, por sua vez, de acordo com o autor, enxergavam na escola uma “salvação” de suas crianças que sem a Escola ficavam entregues aos riscos da criminalidade.

Posteriormente a essa experiência, o sistema de Escolas-classe e Escolas-parque que caracterizava o CECR foi escolhido para dar corpo à proposta de Educação Integral no Distrito Federal, no início do funcionamento da capital do Brasil, na década de 1960. Quatro Escolas-classe podiam contar com uma Escola-parque em sistema de revezamento, com quatro horas de atividade para cada uma em cada dia letivo. O objetivo geral das Escolas-parque era complementar as tarefas das Escolas-classe.

Depois dessas duas experiências, Freitas e Galter (2007) relatam que a questão da educação em tempo integral surgiu novamente na década de 80, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro. Essa foi, sem dúvida, sob



uma perspectiva quantitativa, a maior experiência de escola com jornada prolongada, envolvendo, aproximadamente, 500 instituições em todo o Estado. Tal experiência foi, naquele período, amplamente analisada por estudiosos da educação, despertados pela possibilidade de estendê-la a toda rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

Idealizados pelo intelectual Darcy Ribeiro, protagonista do Programa Especial de Educação (PEE) nos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) no estado do Rio de Janeiro e influenciado por sua interlocução com Anísio Teixeira a partir de 1952, tendo participado ativamente do planejamento da Universidade de Brasília, os CIEPs trazem em sua origem muitos aspectos da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Darcy Ribeiro, convencido de que a escola brasileira ainda não podia ser chamada de pública por ser elitista e seletiva, considerava que ela não estava preparada para receber aqueles que não tivessem acesso a bens materiais e simbólicos, o que segundo sua concepção, interferia diretamente no desempenho desses sujeitos na escola, exigindo da criança pobre o rendimento da criança abastada (BOMENY, 2009, p.115). Por isso, segundo Paula (2010), Darcy Ribeiro acreditava que a escola de horário integral, como a que países desenvolvidos oferecem às suas crianças, poderia tirar do abandono das ruas e dos lares em que os pais não podem estar, as crianças provenientes das famílias de baixa renda

Lunkes (2004) aponta que os CIEPs constituíram uma tentativa de dar identidade à escola pública, propondo a escola em tempo integral como uma saída para o caos social em que estavam envolvidas as crianças das classes populares.

Freitas e Galter (2007) descrevem que o fundamento da proposta do CIEPs baseava-se, de certa forma, na experiência baiana, mas era ambiciosa no que se referia à abrangência. Buscava atender não apenas à função instrucional, mas, também aquelas outras funções sociais que a escola vinha incorporando historicamente, tais como a ideia de que o tempo ampliado beneficiaria não apenas a dinamização e intensificação das atividades de ensino-aprendizagem, mas também a vivência de um conjunto de experiências culturais, esportivas e artísticas, possibilitando às crianças das classes desfavorecidas, além da superação do fracasso escolar, o ingresso num universo cultural mais amplo e propiciador de percursos emancipatórios.



Sendo um projeto arrojado, com prédios localizados preferencialmente nas regiões de baixa renda, organizou-se para funcionar das oito horas da manhã às cinco horas da tarde, com aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso a leitura de livros e revistas, a vídeos e participação em eventos culturais, atendimento médico-odontológico, alimentação e hábitos de higiene pessoal, atendendo cerca de um total de 1000 alunos (600 em turno único e 400 à noite na educação juvenil).

Quanto à concepção pedagógica, seu grande objetivo era que as crianças tivessem um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, para uma atuação eficaz na sociedade letrada. Para tanto, o horário integral também abrangia os professores, o que permitia, além de maior envolvimento como os projetos da escola, a existência de tempos de planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional.

A proposta do CIEP foi implantada na Educação Básica nos níveis do ensino fundamental e ensino médio do Rio de Janeiro. Segundo Freitas e Galter (2007), isso pode ter acontecido por dois motivos: primeiramente, porque as crianças constituíam a maior demanda para ficar o dia inteiro na escola, tendo em vista que seus pais trabalhavam e elas não deveriam ficar sozinhas pelo risco que isso envolvia. Em segundo lugar, os jovens não dispunham de mais tempo para ficar na escola o dia todo, pois muitos precisavam se lançar ao mercado de trabalho, a fim de completar a renda da família.

A experiência carioca de educação em tempo integral influenciou também outros projetos semelhantes. Ainda que mantidas diferenças e particularidades, temos no ano de 1986, o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, os CEIs (Centro de Educação Integral) em Curitiba no ano de 1987, e os CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança) com início a partir de 1990, em nível nacional. Este último influenciou, por sua vez, outras experiências em nível municipal, por todo o país.

Com relação ao PROFIC, idealizado pela Universidade Estadual de Campinas, Lunkes (2004) aponta que nesta experiência foi proposto que o tempo de escola não fosse apenas um tempo de instrução, mas sim um tempo de proteção, ou seja, houve a



tentativa de transformar as escolas de instrução formal em instituições para a proteção integral da infância, para que a instrução fosse apenas uma de suas responsabilidades.

Lunkes (2004) sinaliza que o PROFIC foi um programa de repasse de verbas às escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optassem por aderir ao Programa. Durante o turno em que estavam regularmente matriculados, os alunos frequentavam as aulas normalmente em sua escola de origem ou dirigiam-se às entidades conveniadas, onde recebiam alimentação e desenvolviam atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar. Ao analisarmos esta proposta, acreditamos que por mais que ela contribuísse para aqueles alunos de classes menos favorecidas através do oferecimento de uma boa alimentação, contato com atividades profissionalizantes, artísticas e esportivas, tal proposta objetivava apenas uma “educação integrada”, ou seja, aquela que tenta dar aos sujeitos aquilo que eles não possuem socioeconomicamente, deixando de lado o real sentido do adjetivo “integral” que se quer valorizar: a formação ampla dos indivíduos.

Em 2003, em Santa Catarina, o governo estadual anuncia no seu plano de trabalho o Projeto Escola Pública Integrada, acompanhando as discussões travadas em Brasília, no âmbito do governo federal, sobre a implementação do tempo integral no Ensino Fundamental.

Sobre o Projeto Escola Pública Integrada do governo de Santa Catarina, Vandelli (2004) nos esclarece que houve a tentativa de garantir uma formação integral no tempo em que normalmente as crianças não estariam na escola (contra-turno). O currículo visava ao reforço da formação científica, esportes, comunicação, artes e ciências humanas. Segundo os estudos de Lunkes (2004), este projeto não foi um plano piloto, mas de uma política educacional generalizada, que ultrapassou o esquema de outras experiências, em especial no que se refere a defender uma visão não assistencialista de educação, mas essencialmente pedagógica. O autor menciona ainda que houve o intuito de socializar os custos do projeto, por meio de parcerias com diferentes setores da sociedade civil.



Tal experiência, segundo Lunckes (2004), teve como premissa não transformar a escola num depósito de crianças. Sendo assim, a condição para aderir ao projeto é que a escola oferecesse condições pedagógicas atraentes, tais como organização de currículo adequado à formação integral, viabilidade alimentar, capacitação dos professores e equipamentos. Neste sentido nos questionamos: Será que basta a escola pretender ficar atraente para que consiga efetivar uma real “Educação Integral”? A escola tornar-se significativa e atraente para os alunos não seria uma condição necessária para todas as instituições, e não apenas para aquelas que disseminam projetos de tempo integral? Antes das escolas serem pedagogicamente atraentes, não seria necessário possuir uma boa estrutura física e material?

Entre essas experiências conhecidas e aqui apresentadas, podemos constatar que ao longo do tempo houve várias formas de tentar colocar em prática a escola em tempo integral, porém muitas não obtiveram sucesso. Já na atualidade, a tendência geral da escola em tempo integral parece ser a de dedicar um dos períodos para as atividades escolares propriamente ditas, destinadas à transmissão do saber. A variação entre os casos está em que o outro turno volta-se, às vezes, para atividades de cunho meramente esportivo e recreativo, outras acrescentam atividades de complementação do ensino, como o reforço escolar e recuperação de aprendizagem, ou ambas as atividades. Porém, muito preocupante é que também existem casos conhecidos em que a escola torna-se apenas um lugar onde a criança pode ficar, passando o dia num ambiente de certa segurança, longe do ambiente da criminalidade existente nas ruas, porém sem desenvolver atividades educativas importantes.

Com relação às análises dessas experiências brasileiras de educação em tempo integral, Lunckes (2004), em seus estudos, destaca que tanto a proposta do PROFIC como a dos CIEPs receberam críticas por violarem duplamente a especificidade da escola, atribuindo aos professores tarefas que não lhes competiam, ou ainda, preenchendo o tempo complementar dos alunos nas escolas com atividades que não contribuíam para elevar a qualidade do ensino. Lunckes (2004), destaca ainda que tais experiências não constituíram-se enquanto projetos pedagógicos e sim como um canal de repasse de verbas, tendo como característica um programa de “ocupação do tempo”.



Muitas são as polêmicas em torno desses projetos de Educação Integral, pois a ampliação da jornada e o compromisso com a proteção social foram vistos como desvios do papel da escola, além das críticas referentes ao custo elevado para seu funcionamento e universalização (PARO, 1988) e à escola como uma instituição total, com intenção de confinamento (ARROYO, 1988).

Lunkes (2004) ressalta ainda que na gênese desses programas estão, geralmente, motivações não de ordem especificamente educacional, mas problemas sociais das camadas mais pobres, e frequentemente a motivação mais imediata é a questão da oportunidade de alimentação e cuidado dos filhos enquanto os pais trabalham. Desta forma o aparelho do Estado, segundo Lunkes (2004), intenciona servir-se da escola para suprir problemas sociais muito mais amplos, ligados ao conjunto da estrutura socioeconômica, tais como habitação, emprego, transporte e segurança, entre outros. Desta forma, para esse autor, a escola em tempo integral passa a assumir o papel de redentora da situação de marginalidade a que estão submetidas as crianças da classe trabalhadora.

Nesta linha de pensamento, Arroyo (1988) parte do princípio de que as propostas de escola em tempo integral estão diretamente relacionadas a um tipo de organização social, de compreensão das funções do Estado, das relações de capital, de trabalho, e das relações de classe.

Para Lunkes (2004) nem uma proposta atual como a de Santa Catarina, que se auto-define como possuindo um objetivo não assistencial, consegue livrar-se do estigma do afastamento cultural. Com efeito, numa certa região onde se concentram famílias pobres, o tempo integral representa a esperança de afastamento das crianças e adolescentes das drogas e da violência e por isso a escola em tempo integral é reconhecida como uma forma de inclusão. Assim sendo, para o autor, a inclusão ao mundo do conhecimento e da justiça social supõe certa exclusão da criança do seu ambiente familiar, ou seja, para Lunkes (2004), ao fornecer elementos importantes para a formação dos alunos em horário ampliado (integral) ocorre conseqüentemente a diminuição do tempo de contato diário com seus familiares e amigos, o que gera a inclusão das crianças na escola, mas a exclusão do contato social fora de seu ambiente escolar.



De forma geral, Lunkes (2004) destaca que as propostas de educação em tempo integral tendem a concentrar maior esforço na correção da pobreza moral do que na superação da pobreza material. A necessidade de transformação econômica e social, a correção das relações de trabalho e a relação capital-trabalho são questões que parecem estar ausentes nessas propostas.

Diante destas reflexões, acreditamos que hoje, a escola em tempo integral localiza-se no extremo oposto àquele da modernidade, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora, isto é, no que se alude às classes sociais envolvidas (menos favorecidas), quanto às instituições públicas que passam mantê-la (governos federais, municipais e federais). As grandes mudanças sociais, econômicas e culturais patrocinadas pelo processo de urbanização e industrialização geraram outros referenciais de status social e tornaram o antigo internato, além de muito oneroso, suspeito quanto aos princípios morais de sua existência, bem como à sua capacidade de proporcionar melhor educação.

Considerações finais

Em meio ao debate apresentado nos questionamos: na ampliação do tempo na escola estaria à solução de problemas como defasagem na aprendizagem, diminuição de uso de drogas, redução da criminalidade, etc.? Realmente é competência da escola resolver estes problemas? A função da escola é de instrução, de possibilitar o acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade, transmissão dos conhecimentos, valores, costumes, ou é tentar fornecer à sociedade aquilo que lhe falta, como: alimentação nutritiva, assistência médica e odontológica, segurança, etc.? Qual deveria ser o papel da escola na sociedade atual, principalmente para as crianças e jovens das classes trabalhadoras?

Acreditamos que as respostas afirmativas a algumas dessas questões podem justificar a existência da escola na sociedade atual como uma instituição assistencialista, por tomarem para si responsabilidades que deixaram de ser cumpridas pela família e pelo Estado, passando a escola a resolver problemas de cunho social que até então deveriam ser resolvidos em outras instâncias. Porém, não podemos generalizar os fatos. Faz-se imprescindível analisarmos em que medida a proposta de educação em tempo



integral implantada nas diferentes escolas brasileiras contribuem para a formação integral dos sujeitos, ou apenas constituem-se em uma simples extensão da jornada das crianças e dos jovens na escola.

Acreditando que a escola possa contribuir com a formação integral dos sujeitos, concordamos com Coelho (2002) na ideia de que uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias, pois se for assim estaremos decretando a falência da concepção de Educação Integral. Cremos que, ao defender o tempo integral, devemos partir de uma concepção de educação que se fundamente na formação integral do ser humano, processo em que todas as dimensões do homem sejam enaltecidas e trabalhadas; alicerçando tal trabalho em atividades variadas, incluindo ciência, esportes, cultura, trabalho e artes em geral e promovendo tal formação por meio de metodologias diversas.

Esperamos assim que a educação em tempo integral seja discutida e que produza mudanças em seu currículo, tornando a escola mais expressiva, mais próxima do mundo real, uma vez que, tentativas de reaproximar a escola da realidade dos sujeitos nos fazem lembrar que escola pode ser vida, o que torna a educação mais significativa para os educandos.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, s. l., n. 65, p. 3-10, 1988.
- BOMENY, H.. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, L. V (org.). *Revista Em Aberto*, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 109 a 120.
- BRASIL. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm . Acesso em: 21 set. 2015.
- CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: ---; COELHO, L. M. C. da C. *Educação Integral e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.
- COELHO, L. M. C. da C. *Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos*. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica, 2004.p.1-17.
- FREITAS, C. R. de ; GALTER, M. I . Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século xx. *Educere et Educare*, Paraná, Cascavel, v. 2, nº 3, p. 123-138, jan./jun. 2007.



GERMANI, B. *Educação em tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica do Paraná, 2006.

LUNKES, A. F. *Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

PARENTE, C. da M. D. *A construção dos tempos e espaços escolares: possibilidades e alternativas plurais*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARO, V. H. et al. (Org.). *Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público*. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

PAULA, E. *EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO BRASIL*. Disponível em: < <http://educacaointegral.wordpress.com/> >. Acesso em: 08 de Nov. 2015.

PIPITONE, M. A. P. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n.182-183, p. 367-402, jan./ago. 1995

VANDELLI, R. Tempo integral começa a revolucionar educação em Santa Catarina. *Revista Linha Direta*. Nº 70, p. 22-24, janeiro 2004.



MEMÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO CANAPOLINA

Vanessa Ferreira Silva Arantes

Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho

UNIUBE

vanessafarantes@yahoo.com.br

lucianabeatrizoliveira@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões construídas a partir de uma pesquisa realizada no curso de mestrado em educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE. Esse recorte analisa nuances de um estudo com base na investigação do contexto histórico da Alfabetização no Município de Canápolis- MG pelo viés das cartilhas de alfabetização assim como algumas fontes documentais - Livro de atas de reuniões de professores, Leis e decretos municipais, Diários de classe, Cadernos de planejamento de professores, Ofícios circulares, Periódicos, Livro de posse de professores, Regulamento de ensino e documentos similares entre outros. Adotamos como opção metodológica a pesquisa bibliográfica e documental apoiadas no referencial teórico do Materialismo Histórico-dialético sobre a visão de Goldmann (1979). Os achados no estudo revelaram o uso de três cartilhas de alfabetização utilizadas pelos alfabetizadores nas escolas do município, são elas: Cartilha da Infância, O Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos. A partir das análises destas fontes e das supracitadas anteriormente ficou evidente que o contexto histórico da alfabetização canapolina foi marcada pela presença de dois métodos de ensino - sintético e analítico.

Palavras-chave: História da alfabetização - Cartilhas - Alfabetização



MEMÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO CANAPOLINA

Vanessa Ferreira Silva Arantes

Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho

UNIUBE- Universidade de Uberaba

vanessafarantes@yahoo.com.br

lucianabeatrizoliveira@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa aborda, em sua problemática a questão, como o processo de alfabetização vem se construindo historicamente no município de Canápolis-MG, durante o período de 1933 a 1971. A mesma objetivou investigar o processo histórico da alfabetização no período delimitado, apoiando-se em fontes primárias (cartilhas de alfabetização) e secundárias (os documentos encontrados no Arquivo Público Municipal de Canápolis, dentre eles, livros de atas de reuniões pedagógicas das escolas de Canápolis, leis e decretos municipais, cadernos de planejamento de professores, livro de posse de professores, diários de classe, regulamento de ensino, periódicos e documentos similares.

O recorte cronológico inicial se justifica por ser o momento em que foi criada a primeira escola primária no município pesquisado, assim como por ser um período em que o ideário pedagógico renovador ganha força em nosso país, e se estende a 1971, ano de reforma da LDB-5.692/71, que instituiu mudanças expressivas na educação brasileira, reformando o ensino de 1º e 2º graus. O estudo procurou também mapear as cartilhas mais utilizadas no município no período delimitado, onde foram localizados três exemplares: Cartilha da Infância, O Livro de Lili e As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos. Após o mapeamento das cartilhas procuramos cotejar as concepções teórico-metodológica existentes nestas.



Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa apoiando-se no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, visto que o mesmo proporciona entender a conjuntura do objeto, possibilitando sua visão contextual. Utilizamos também os aportes teóricos dos estudos de Frade e Maciel (2006), Maciel (2000), Mortatti (1999, 2000 e 2006), Romanelli (2012), Santos (2001), Saviani (2008), Soares (2000) e outros. Em síntese, procuramos revelar a história e memória da alfabetização em Canápolis-MG, no período pesquisado, dando vozes às cartilhas e aos documentos utilizados.

Os caminhos e os achados da pesquisa

A ausência de pesquisas históricas na alfabetização, nos levou a concordar com Soares (1985), quando a mesma afirma que o tema é abrangente e complexo, porém pode ser analisado de diferentes facetas. Em nosso estudo, nos deparamos com algumas restrições, a primeira foi a ausência de trabalhos historiográficos e, a outra dificuldade, a mais significativa, foi localizar as fontes; o problema em encontrar materiais didáticos, livros de atas, cadernos de plano e principalmente as cartilhas utilizadas no início do século XX, foi o maior contratempo que encontramos. Acreditamos que tal fato esteja relacionada com a dificuldade em que população de maneira geral, e neste caso, em especial os professores/as, diretores/as, supervisores/as têm em acumular materiais que não utilizam mais. Assim, eles priorizam os contemporâneos de uso diários, fazendo com que os documentos mais antigos sejam arquivados em lugares desconhecidos pela equipe atual da escola ou até mesmo descartados.

A cartilha enquanto recurso material para o processo de ensino e leitura foi considerada relevante em nosso país, tornando-se essencial instrumento ao fenômeno de alfabetização, vindo a conquistar seu espaço ampliado no meio escolar ao longo dos séculos XIX e XX.



Podemos verificar que as cartilhas, por mais que tenham alterado seus métodos, bem como realizado modificações externas e gráfico-didáticas durante todo processo histórico, procurando aprimorar e atualizar vários de seus aspectos, e de suas particularidades, especialmente no que tange à concepção de alfabetização, permaneceu inalterada sua condição de indispensável instrumento de consolidação de determinada concepção e método, ou seja, da sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, no que se refere à história da alfabetização no Brasil, as cartilhas são fontes proeminentes, mesmo que tenham sofrido pequenas modificações, os aspectos considerados universais e que caracterizam a cultura escolar de nosso país prevaleceram.

Amâncio (2002, p.14), evidencia essa afirmação, confirmando que *“a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural”*. Sendo considerado por toda história, e permanecendo em nossos dias, como um material didático de referência no processo de alfabetização, mesmo utilizado de forma mascarada, pois os docentes relatam não mais utilizá-las no processo de alfabetização, mas observamos em seus materiais didáticos, os *“caderninhos de leitura”*, que na verdade nada mais são que as cartilhas reproduzidas por folhas fotocopiadas.

Situando-as como nosso objeto de estudo, podemos verificar que as mesmas com suas especificidades e complexidades, oferecem subsídios para compreendermos numa perspectiva histórica as concepções do processo de ensino da leitura e da escrita, pois elas nos fornecem indícios capazes de contribuir no entendimento de questões relacionadas ao processo de alfabetização, em um determinado período que se proponha investigar.

Frade (2003, p.3) reafirma nossa proposta de objeto de pesquisa, asseverando que: *“conforme estudos sobre a história do livro e da leitura, sabemos que é possível, partindo da presença de um livro, sair para dimensões de fora dele”*.

Ainda Frade e Maciel (2006), em uma abordagem histórica sobre as cartilhas, também vem responder a uma necessidade de construir mais organicamente uma história do livro e da leitura e das práticas editoriais no Brasil, uma vez que se trata de impressos que passam por



um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais e culturais.

Assim como as cartilhas, os documentos também foram fontes importantíssimas em nossa pesquisa, pois os mesmos possuem uma riqueza de informações, onde extraímos e resgatamos um melhor entendimento do nosso objeto, cuja compreensão necessitou de uma contextualização histórica e sociocultural. Cellard, 2008 ressalta a importância do documento escrito, considerando-o como,

[...]uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Por tanto, depois de uma garimpagem incansável nos arquivos públicos municipais encontramos algumas pistas de nossas fontes, fomos em busca das mesmas, e após localização, análise, apreciação e estudo, apresentaremos a seguir o contexto histórico da alfabetização canapolina dando vozes aos documentos e as cartilhas.

1º Período (décadas de 1930 e 1940): resquícios do método sintético

Este primeiro período de nosso estudo sobre a alfabetização canapolina, foi marcado pela contradição entre defendido e utilizado, apesar de concentrar-se em um momento em que os ideários renovadores estavam a todo pavor, ainda localizamos uma fase de trabalho valendo-se de métodos tradicionais. Tradicional no sentido de que o processo de aprendizagem era voltado ao ensino da leitura, de forma mecânica. A preocupação se concentrava apenas nas técnicas para decifrar textos.

Para melhor compreendermos esta questão metódica, nos reportamos a Mortatti, que tão claramente classifica-os,



Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto. (MORTATTI, 2008, p.94).

Ainda, valendo-se dos estudos de Mortatti, em sua obra julgada por nós, como o principal estudo da história da alfabetização brasileira “*Os sentidos da Alfabetização*”, tentaremos evidenciar a divisão por período de anos desse complexo movimento histórico de métodos de alfabetização, que ela tão bem estruturou em quatro momentos cruciais.

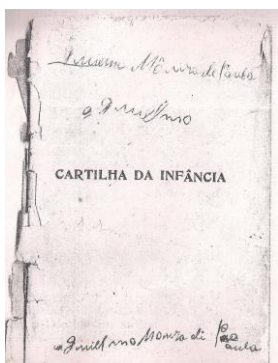
Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: 1^o. *momento* (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2^o. *momento* (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3^o. *momento* (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4^o. *momento* (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2008, p. 96).

Julgamos necessário esta primeira explanação da autora sobre os períodos históricos, pois, a partir destes podemos relacionar as cartilhas selecionadas com suas concepções metódicas do momento em questão.



Não localizarmos documentos oficiais que comprovassem sistematicamente quais cartilhas foram utilizadas nesse 1º período em Canápolis-MG, porém, tivemos a sorte de localizarmos um exemplar (Cartilha da Infância) guardada a “sete chaves” pelo senhor Guielmo Moura de Paula, que a utilizou em sua alfabetização, neste período, mais precisamente na década de 40.

Capa principal da Cartilha da Infância
Edição de número 194ª



Folha de rosto da Cartilha da Infância
Edição de número 194ª



Fonte: Arquivo Pessoal de Guielmo Moura de Paula

Percebe-se a perpetuação deste manual de ensino de leitura por mais de um século. Sendo a mesma adotada primeiramente e oficialmente pelo governo Paulista, porém percorreu pelo estado mineiro, assim como pelo município da pesquisa.

O manual de 64 páginas medindo 20x15, uma verdadeira caderneta, sem cores, é baseada no método Sintético, que de acordo com Mortatti, 2000, o ensino parte das partes para o todo. Explicitando a preferência pelo método de ensino adotado, o autor argumenta:

Dos três métodos de ensino da leitura, antigo ou da soletração, moderno ou da silabação, e moderníssimo ou da palavração, escolhemos o meio termo, sôbre cujas bases foi escrito o presente sistema. Razão tivemos para esta preferência. O método antigo é o método do absurdo. [...] Procuramos ser metódico, apresentando as dificuldades gradativamente, e intercalando em todos os exercícios, para evitar esquecimento por parte do aluno, os elementos conhecidos nas lições anteriores. É a recordação contínua. Apresentamos salteadas, todas as sílabas para evitar a decoraçõa inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos. É a indecoraçõa constante. Não temos necessidade de repetir que



nosso trabalho tem por base o método silábico. (GALHARDO, 1939, p. 5-8)

Os resultados da análise da Cartilha da Infância, aos quais apresentamos, nos possibilitaram a compreensão de um importante momento histórico da alfabetização no Brasil, assim como em Minas Gerais e por fim em Canápolis, município mineiro.

Foi possível constatar a presença do método sintético (silabação) na alfabetização canapolina, neste período. A Cartilha da Infância, foi uma das primeiras concretizações de aplicação prática da proposta de silabação para o ensino inicial da leitura, defendido pelo autor da cartilha como o método mais eficiente e mais adequado para ensinar a ler.

A decoração e a memorização faziam parte deste método de ensino da leitura, nesse processo era necessário repetir para memorizar e assim decorar. A valorização do ensino se dava por partes, letras do alfabeto, sílabas, sentenças e lições, como unidade de significação, que uma vez conhecidas, deviam ser repetidas por meio do treino oral.

Concluimos que, este período da educação canapolina é marcada pela concepção metodológica sintética. Mortatti, tão bem esclarece,

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p.5).



2º Período (décadas de 1950, 1960 e 1970): predomínio do método analítico

A educação neste momento estava centrada nos ideários pedagógicos da Escola Nova que tinha como bases metodológicas o embasamento em pesquisas científicas realizadas no campo da psicologia, onde o processo ensino-aprendizagem é centralizado no aluno. Onde o termo democratização deixa de ser compreendida como ampliação do acesso à escolarização, para ser compreendida como respeito ao aluno no processo de aprendizagem.

Mortatti, contribui com o esclarecimento sobre esse novo método de alfabetização tão discutido,

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma da apreensão do mundo era entendida como sincrética. (MORTATTI, 2006, p.7).

Esta inovação da concepção Escola Nova traz consigo o lema de qualidade em detrimento a quantidade. Esse fato, faz surgir várias propostas de discussão a respeito do fenômeno da alfabetização, o que leva esse movimento a apresentar novas técnicas/métodos de ensino. Esses novos métodos do processo de ensino da leitura e da escrita, foram rediscutidos, e MACIEL (2000, p.152), esclarece, “para os idealizadores do movimento escolanovista, o método que melhor se adequava ao ensino era o método global”.

Neste contexto, percebemos a desconstrução de um processo de ensino-aprendizagem baseados na Marcha Sintética (silabação) para uma nova concepção da marcha Analítica. Morttati tão bem explicita,

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a



palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006, p.7).

O método analítico pode ser subdividido em três dimensões de ensino de acordo com a unidade linguística que se considera como todo. O primeiro a palavração (parte da palavra), em segundo a sentençação (parte da sentença/frase) e por fim o global (parte da historieta - que apresenta uma ideia de textos, com sequência de início meio e fim).

Nosso estudo, neste período, localiza as evidências de um princípio de adesão a este processo metódico de ensino-aprendizagem no município. Vejamos a ata de reunião de professores no dia nove de março de 1957, do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, coordenada pela senhora diretora Maria Magdalena Mara Danagemma,

1º- As professoras do 1º ano como ensinar as crianças por meio de cartazes formando frases de acordo com a Cartilha adotada, para que a criança possa conhecer as palavras decoradas, abolindo a soletragem. (ATA REUNIÃO ESCOLAR, 1957, p.3)

Juntamente com a adesão ao “método novo” assim denominado pela equipe do Grupo Escolar, surge também a preocupação com a capacitação dos professores para atuarem com o diferente processo de ensino, “nesta reunião, verificou-se a presença de todas, e então houve início da palestra, sobre o método novo de aprendizagem dos alunos, inclusive a disciplina em classe”.(ATA REUNIÃO ESCOLAR, 1957, p.6)

Percebemos também a presença em massa do gênero feminino, na alfabetização canopolina, quanto é feita a afirmação, “verificou-se a presença de todas”, referindo-se às professoras.

Nossos achados evidenciam a preocupação da diretora Norma Alvarenga, com a nova concepção metodológica, a mesma afirmam às professoras “sobre os métodos modernos que devemos empregar nas aulas, principalmente as professoras do 1º ano que deverão ser mais psicólogas ao tratarem seus alunos problemas”(Ata, 22/03/60, p.21).

Essa metodologia que envolve o processo global de acordo com Mortatti (2008), foi instituído em São Paulo, no ano de 1915, mediante a publicação do documento *Instruções*



praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições, porém o mesmo se expandiu por vários estados brasileiros, incluindo Minas Gerais. Este documento priorizava a "historieta" como essência e ponto de partida para o ensino da leitura.

Mesmo fazendo parte do método Analítico, esse processo global que iremos agora denominar de “Método Global”, se diferencia em questões básicas.

Até o momento o município de Canápolis caminhou em um nível retardatário em relação às mudanças metodológicas iniciadas no Brasil, assim como em Minas Gerais. Não sendo diferente em relação à adoção ao método global, que inicia suas discussões no município pesquisado 45 anos após a institucionalização no estado paulista. Já na década de 60, mais precisamente em 08 de agosto. Como vemos a afirmação da diretora Norma Alvarenga, que usando de suas atribuições, faz orientações em prol da educação naquele estabelecimento de ensino, e ressalta “ 3º- *Método Global para o 1º ano eliminando a cartilha e adotando “O Livro da Lili” e ainda continua “4º- Centro de Interesse – Cartaz, Jogos, desenhos, afim de melhorar o aprendizado”* (Livro Ata, 08/08/1960, p. 28).

A referência para o processo de alfabetização canapolina concentrava-se no método Global. Nos reportamos a Maciel (2001), que esclarece,

O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc. (MACIEL, 2001, p.121)

Mesmo utilizando o Método Global para o processo de ensino da leitura e escrita, o qual era considerado pelos idealizadores do movimento escolanovista como o mais eficiente para o ensino na época, a preocupação com o nível de prontidão das crianças em relação à alfabetização emergiam no município. Se tornava fundamental o educador conhecer o nível individual de cada criança, para assim desenvolver atividades que garantissem a eficácia da aprendizagem.



Parte da ata de reunião do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, evidencia a preocupação com a aplicação destes testes,

3º) As classes de 1º ano serão divididas em duas turmas de características diferente: 1º ano Preliminar e 1º ano Básico, em cujas classes serão aplicados “Testes” especialmente preparados por “Técnicas”, no 2º Agrupamento de Inspeorias, com sede Uberlândia. (ATA de 11/11/1961, p.45, grifo do autor).

Sobretudo é através dos ideários psicológicos de Lourenço Filho e do seu livro *Testes ABC* que compreenderemos melhor este procedimento educacional.

Carlos Monarcha, 2001 descreve precisamente as características destes testes,

Os testes ABC podem ser analisados como instrumento de uma nova psicométrica articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. (MONARCHA, 2001, p.31).

Assim, após verificado este grau de maturidade infantil através da “coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatibilidade” (MONARCHA, 2001, p.31), estas crianças eram divididas em classes homogêneas de acordo com sua condição intelectual.

Em se tratando da homogeneização nas classes de 1º ano, nos reportamos a nossa realidade,

a pedido das educadoras, a diretora determinou que deverão proceder um reajuste de alunos entre as classes de 1ª séries. As classes deverão ficar uniformes, não deverão aceitar alunos de um nível mais elevado no meio dos atrasados e vice-versa. (ATA de 19/08/1967)



A concretização e aplicação do Método Global em Canápolis é evidenciada na IV reunião oficial do corpo docente do município, em 21 de março de 1964, onde lê-se:

3º) Foi nos aconselhado também por D.Salma: a) Que determinadas classes do Grupo sofram uma pequena modificação, sendo que as duas normalistas regentes no Grupo, ocupe uma a 1ª série para a aplicação do método Global. (ATA de 21/03/1964, p. 13, grifo do autor.)

Verificamos também a capacitação por parte da direção escolar em reuniões que abordassem a nova metodologia de ensino da leitura e escrita. Vejamos:

(...) gostou muitíssimo e achou de grande valor instrutivo as modificações e explicações discorridas durante a “Semana Pedagógica”, em que ela tomou parte do dia sete à trêze dêste, na cidade de Uberlândia. Fez referência o novo método que deverá ser aplicado na 1ª série. (ATA de 19/08/1967, p. 11, grifo do autor).

Outra característica marcante do Método Global é confirmada nas práticas de alfabetização canapolina, “*As provas de Leitura Oral de (1º ano) seriam antes do dia 30*” (ATA, 22/11/1966, p.47, grifo do autor).

A característica marcante do Método Global - preocupação com a leitura – também é centralizada no município pesquisado, através da fundação do Clube de Leitura¹

Aos 22 (vinte dois) dias do mês de julho de 1958 {hum mil novecentos e cinquenta e oito} realizou-se no prédio do Grupo Escolar “Alvarenga Peixoto”, [...], uma reunião sôb a presença de todas as professôras [...] para a fundação do clube de leitura, cujo foi denominado “Clube de Leitura Rui Barbosa”. (ATA de 22/07/1958, p.2).



O Clube de Leitura é também atributo da nova concepção moderna de educação que emergia no município, Veiga (2007) elucida,

o método ativo teve seus princípios implantados aos poucos nas escolas públicas, com as atividades a ele inerentes, como excursões, trabalhos manuais, uso de recursos audiovisuais (entre eles, projetores de *slides* e de filmes), teatro, aulas de desenho, jogos e dança nas aulas de educação física, cultivos de hortas, organização dos “pelotões de saúde”, de “clubes de leitura” etc. (VEIGA, 2007, p.277)

A orientação geral por parte da direção do estabelecimento de ensino em relação às classes de alfabetização centrava-se nas práticas de leituras,

Leitura na 1ª série – é necessário que as regentes de 1ª série tenham bastante interesse em ensinar os alunos a ler bem. Só sabendo ler é que os alunos poderão desenvolver em todas as matérias. A maior parte da aula deverá ser de leitura, bem motivada. A profª. Deverá fazer cartaz todos os dias da leitura, fichas com sentenças, palavras, sílabas e treinar muito com seus alunos. [...] Depois de bem preparados para a leitura, fazer cópia do cartaz com letra bem legível. (ATA, 03/03/1973, p.116).

Este período de estudo no município pesquisado foi marcado, pela utilização do Método Global para o processo de alfabetização, assim como pela utilização das cartilhas e/ou pré-livros de alfabetização - *Livro da Lili* e *Três Porquinhos* que evidenciam em suas estruturas a concepção metodológica discutida.



Capa do Livro de Lili – edição de 1961. Fonte: Arquivo da Biblioteca da

Faculdade de Educação da UFMG/BH



O *Livro de Lili* nasceu a partir dos ensinamentos praticados no curso de formação que a sua autora Anita Fonseca, recebeu na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Ele foi a produção de maior destaque do concurso de um pré-livro organizado por Lúcia Casasanta, a maior divulgadora do Método Global em nosso estado. Ele é uma cartilha baseada na concepção metodológica analítica que é utilizada pela nova compreensão educacional do período. A mesma adota uma das dimensões de ensino do método analítico, o global, que aqui também nomearemos de Método Global baseado em contos e historietas.

Os princípios para o ensino da leitura e da escrita nesta cartilha são embasados na concepção pedagógica defendida por Lucia Casasanta, que se norteava pelos pressupostos de Decroly que considera que a aprendizagem das crianças ocorre mediante três operações intelectuais: “[...] a observação, a associação de ideias e a expressão, um ciclo de atividades mentais que definem o processo de aprendizagem da criança” (MACIEL, 2001, p. 96).

Ainda Maciel (2001) sobre este método afirma,

[...] Ao professor fica no entanto não a mera fiscalização ou assistência, mas o papel de guia, de orientador da criança. O professor supre o livro, mas vai muito além porque orienta a inteligência da criança impedindo que ela se disperse em objetos sem proveito (MACIEL, 2001, p. 98).

Fica claro nas atividades da cartilha *Livro de Lili* a preocupação constante com os segmentos do Método Global, texto palavr~~as~~as sílab~~as~~as



Uma novidade apresentada na cartilha *Livro de Lili* foi o manual do alfabetizador em volume separado do manual do aluno. Este manual trazia avanços para atividades pedagógicas da época, como os cartazes e os cadernos de ficha. Maciel (2001, p. 143), salienta, “*O Livro de Lili – manual da professora é um verdadeiro tratado metodológico sobre o Método Global*”. Este manual enfatiza valores psicopedagógicos ao processo de alfabetização, o que esclarece a relação do Método Global ou ainda Analítico, com as bases fundamentadas na Psicologia.

O conteúdo apresentado nas cartilhas em forma de historietas e/ou imagens reforça um ideal de família, e esses fatos corroboram para construção de estilos de ser e estar na sociedade naquele período.

Outro achado, que também fez parte da alfabetização canapolina foi o pré-livro- **Os Três Porquinhos**.

Capa do Pré-livro: Os três Porquinhos – 1984/ Fonte: Arquivo particular da professora Leny G. Fransozi



Após colaborar significativamente na divulgação desta metodologia de ensino da leitura e escrita no estado mineiro, foi apenas no ano de 1954 que a própria Lúcia Casasanta lança o seu primeiro pré-livro¹¹⁷, *Os três porquinhos*,

117 “Um dos mecanismos utilizados pelos educadores escolanovistas para estimular novos hábitos de leitura. Aproximar leitores e livros, constituir leitores proficientes não apenas para saber selecionar informações, mas para apropriar-se delas”. (BEIRITH, 2008, p.5)



É um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão é também um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos: inicialmente, o aluno recebe apenas a capa do livro, e as lições vão sendo agregadas à medida que são trabalhadas, de modo que, ao findar todas as lições, o aluno terá construído o seu pré-livro. [...] A cartilha já era um livro pronto, com textos ‘fabricados’ com o objetivo de se trabalhar determinado vocábulo, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura, desenvolvido e acrescido com o uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias. (MACIEL, 2001, p. 74)

Casasanta é ousada em sua obra, a mesma parte de um conto muito conhecido, a história dos três porquinhos, transformando-o em treze lições, para o artifício de alfabetizar crianças. Esse fato diferenciava o trabalho da autora com o sucesso da época *O livro de Lili*, pois ela partia de algo já conhecido - texto, porém fazendo a apresentação do novo – vocabulário.

As características do manual enaltecem o que Maciel ressalta sobre os pré-livros: “texto com sequência lógica; frases curtas; escritas cada uma em uma linha; pontuação variada; repetição das palavras; uso de letras maiúsculas; cinco sentenças”. (2001, p.136).

A estrutura dele mais uma vez esclarece a base metodológica do Método Global, partindo do todo – texto, para as partes – sentenças. Assim como a estrutura, a configuração visual é um elemento definitivo na aprendizagem deste método. Para tanto, Maciel (2001, p. 136), salienta algumas questões sobre a importância da visualização do texto, “*as sentenças expressas, não deveriam exceder o tamanho da linha, para que não houvesse movimentos regressivos dos olhos*”.

Casasanta também faz algumas orientações sobre a estrutura dos pré-livros, sob esta abordagem,

para iniciar as quatro primeiras lições, o pré-livro deveria conter de três a quatro sentenças, sem se descuidar dos aspectos visuais delas. O perfil da sentença não deveria ser simétrico, pois os acentos, as letras ascendentes e descendentes, os pingos nos is, os sinais de pontuação, as maiúsculas, as letras dobradas



facilitariam o reconhecimento e ajudariam na memorização desses traços lingüísticos. (MACIEL, 2001, p.135-136)

Juntamente com o manual dos alunos e do professor acompanhavam os cartazes com as leituras para serem trabalhados em sala de aula. Sobre estes, Maciel 2001 relata,

Fazia parte do pré-livro a reprodução das lições e ilustrações apresentadas em cartazes grandes, visíveis a todos os que estivessem na classe. Os cartazes eram o principal material de apoio dos professores. Antes de iniciar a lição, essa era amplamente explorada nos cartazes; dó depois os alunos recebiam a cópia da lição. Para cada novo cartaz apresentado, a professora deveria seguir todos os dez passos da fase do conto. (MACIEL, 2001, p.132).

O livro do mestre é outro complemento indispensável no trabalho com a alfabetização, o mesmo facilitava o trabalho do professor/alfabetizador, pois este apresentava detalhadamente as etapas a serem desenvolvidas no ensino da leitura e escrita às crianças. Outra questão importante de mencionar é o acréscimo das páginas com as leituras, quando se ia avançando no numero de lições, a quantidade de páginas também aumentavam.

Lúcia Casasanta descreve que a proposta metodológica, disponível no pré-livro é a mesma que está no *Manual da Lili* assim como no Programa de Ensino de Minas Gerais vigente até o ano de 1964, Maciel (2001).

Conclui-se que o processo de alfabetização em Canápolis no segundo período foi marcado pela presença do método analítico/global, que estabelece como base metodológica o todo para as partes.

Considerações Finais

A interrupção da escrita não significa a conclusão sobre a tematização pesquisada, mas sim o momento de algumas considerações finais sobre a mesma.

Resultado de um processo que envolveu muitas leituras, discussões com outros pesquisadores e principalmente análises de documentos e cartilhas de alfabetização. Assim, ao longo da pesquisa, empreendemos uma articulação entre o nosso olhar, o ler, o analisar e



o compreender, construir algumas respostas para a pergunta inicial: Como se construiu o contexto histórico da alfabetização no Município de Canápolis-MG no período de 1933 à 1971?

É importante salientar que alguns documentos da análise, apesar de não ter um valor histórico claramente definido como fonte documental, nos forneceram importantes pistas para se perceber que o processo de aquisição da leitura e da escrita já era alvo de discussões e preocupações no início do século XX em Canápolis-MG.

Por fim, abordamos o contexto histórico da alfabetização em Canápolis-MG, onde todos os indícios encontrados, nos levou a acreditar que a alfabetização canapolina no período da pesquisa foi marcada por dois métodos de alfabetização distintos e emaranhados entre si - sintético e analítico.

Referências

AMÂNCIO, Lázara N. de B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá, EdUFMT, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CASASANTA, Lúcia M. **As mais belas histórias: pré-lrivo**. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1984.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

FONSECA, Anita. **O Livro de Lili- Método Global**. Manual do Professor. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956.

_____. **O livro de Lili (cartilha)**. 87ª. Edição. Coleção Didática do Brasil, Série Primário, vol.15. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1961.

FRADE, Isabel C. da Silva. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** In: Revista Presença Pedagógica. Dimensão, v. 9, n. 50. mar/abr., 2003.

FRADE, Isabel C. da Silva; MACIEL, Francisca I. P. **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros MG/RS/MT – Séc. XIX e XX**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.



GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância**- Ensino da Leitura- Manual do aluno. 194ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1939.

MACIEL, Francisca I. P.; FRADE, Isabel C. da S. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997) In: **Anais II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

MACIEL, Francisca I. P. **Lúcia Casassanta e o método global de contos**: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento), 2000.

MONARCHA, Carlos. História da Educação Brasileira: esboço da formação do campo. In: Nascimento, T. et al. **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica, Campinas: Autores Associados, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Uma proposta para o próximo milênio**: o pensamento interacionista sobre alfabetização. Belo Horizonte: 1999.

_____. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Cartilhas de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. Campinas: Cadernos Cedes, Ano XX, nº 52, 2000.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006.

_____. **Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar**: Um Pacto Secular. Caderno Cedes, Unicamp, ano XX, n. 52, p. 45, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v20n52/a04v2052.pdf> acesso em 22 de novembro de 2008.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://www.seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em 15 de novembro de 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 37ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.



SAVIANI, Demerval. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 5-16, Set./Dez 1985.

SOARES, Magda e MACIEL, Francisca I. P. **Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento**. MEC/INEP/ Brasília: Comped/Inep, 2000.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca I. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília. Inep/ Comped, 2001.

VEIGA, Cynthia G. **Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1, Anais. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. 1 CD.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão professor: até quando?** Pleiade, v.1, p.29-50, 2007.



PROVINHA BRASIL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Oramisio Santos

Universidade Federal de Uberlândia

oramisio@hotmail.com

Guilherme Saramago de Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia

gsoliveira@ufu.br

Resumo

Este trabalho versa sobre a Provinha Brasil como instrumento pedagógico nas aulas de Matemática nos primeiros do Ensino Fundamental e da Matriz de Referência de Matemática proposta pela (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica), para a avaliação nas escolas públicas do Brasil. Perpassando sobre a importância da avaliação de larga escala, seu estigma, controlador, competitivo e pontual, bem como a diversidade dos contextos sociais e culturas ou realidades que as crianças vivenciam no Brasil. As crianças têm diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. O estudo está fundamentado em uma revisão de literatura e documental, envolvendo as iniciativas do SAEB e do INEP. Nesta perspectiva ponderações são realizadas acerca do valor da Provinha Brasil e as contribuições no ensino-aprendizagem em Matemática, como instrumento de otimização e maximização nos níveis de ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A Provinha Brasil e a Matriz de Referência de Matemática, podem orientar o trabalho docente a fim de superar dificuldades constatadas propondo maior equidade na qualidade do ensino no país, norteando o ensino da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Matemática. Ensino-aprendizagem de Matemática. Provinha Brasil. Instrumento Pedagógico



1 Introdução

O presente trabalho visa abordar os contextos em que Provinha Brasil é aplicada em diversas regiões do Brasil, suas possíveis contribuições na melhoria do processo de ensino-aprendizagem em Matemática, tecendo ainda algumas reflexões acerca do valor da mesma como instrumento pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a política educacional, como fatores influenciadores na organização do trabalho escolar.

Nesse contexto, estão presentes fatores influenciadores no trabalho docente que atuam na educação básica, conseqüentemente, no desenvolvimento desses profissionais, sendo que as políticas públicas de avaliações externas mobilizam gestores, professores e alunos, com o objetivo melhores resultados nas avaliações externas.

Vale ressaltar que a instituição escolar não é abstrata, é o cerne do sistema educativo formal, haja vista que é lugar de decisão, onde ocorre a elaboração e execução de políticas educacionais, é também local de aprendizagens, em que alunos e professores se envolvem num processo organizacional como compromisso de construção de conhecimentos, com destaque para os significados e sentidos da escola para a formação dos alunos, ou seja, o ensino e a aprendizagem constituem o objetivo central nesse movimento de constituição de sujeitos.

Discorrer sobre as avaliações externas implica em refletir sobre as finalidades da educação na contemporaneidade. É, pois, consenso no meio educacional que a escola tem assumido diversas funções para além de seu tradicional papel de transmissor, reprodutora e construtora de saberes e conhecimentos, sua função acadêmica. Sob esse olhar, é possível afirmar que essa nova configuração contribui para a definição dos objetivos da educação, os quais são referendados na LDBEN nº 9.394/96 ao tratar das finalidades do ensino fundamental e educação básica.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a



aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...]; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

Cumprido reconhecer que a legislação educacional brasileira assume a concepção que a escola é responsável por diversas funções e a estas estão associadas também múltiplos objetivos. Assim pautaremos nossa discussão no escopo da avaliação como garantia do desenvolvimento das aprendizagens, em outras palavras, o processo avaliativo deverá contribuir para a materialização de um dos objetivos centrais da escola, assegurar que as crianças e adolescentes efetivamente aprendam.

Nessa direção para Vidal (2003) a avaliação não é um tema desconhecido por nenhum professor, pelo contrário, a avaliação sempre fez parte do contexto pedagógico, das aprendizagens em sala de aula, considerando a avaliação como um instrumento inseparável da prática pedagógica, por meio do qual é possível o professor acompanhar os avanços de seus alunos, analisarem o desenvolvimento do trabalho escolar, assim como o seu próprio desempenho.

Da mesma forma que julgamos necessário práticas avaliativas que possam contribuir para a superação de um modelo fortemente marcado por princípios seletivos, meramente quantitativos, classificatórios e extremamente excludentes. É preciso considerar a avaliação como importante instrumento de reflexão das ações desenvolvidas por alunos e docentes no âmbito escolar.

No contexto mundial, as avaliações externas surgem como uma busca de “equiparação” tanto da abrangência e permanência do aluno nas escolas, como da qualidade do ensino e da aprendizagem.



Os anos 90 do século passado foram marcados pela materialização de inúmeros processos avaliativos dos sistemas escolares e, esses têm cada vez mais sido incorporados aos processos educativos. Em nosso país o Ministério da Educação - MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou a Provinha Brasil. A justificativa para a implementação desse sistema está associada à defesa da avaliação como possibilidade de fornecer informações sobre os processos educacionais, seja na esfera municipal e estadual, com o intuito de direcionar o processo de tomadas de decisões em relação às políticas públicas, ao desempenho acadêmico dos alunos e à qualidade do sistema escolar como um todo aprimorando o desenvolvimento da aprendizagem.

As avaliações educacionais em larga escala permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Em um país gigantesco como o Brasil, não há outro modo de se obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Assim, a avaliação é entendida como um “indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional”.

Desta forma nesse estudo trataremos da Provinha Brasil, que se constitui em uma avaliação de larga escala, focaliza o desenvolvimento do desempenho e de habilidades em Matemática, tendo como meta prioritária, diagnosticar os níveis de alfabetização da Matemática em alunos após um ano de aprendizagem no Ensino Fundamental, mais precisamente (2º ano), cujos resultados obtidos servirão de diagnósticos e parâmetros para a organização do trabalho pedagógico dos professores.

Este estudo tem um caráter social, culturalmente de protuberância, uma vez que os descritores da Provinha Brasil têm a finalidade de contribuir para a melhoria do Ensino da Matemática e, conseqüentemente, da aprendizagem, em termos de qualidade, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O interesse pelo estudo sobre avaliação em larga escala, em especial a Provinha Brasil de Matemática, é mais uma possibilidade ampliação de diálogos sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos primeiros do ensino Fundamental, podendo também



contribuir para o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e competências ao longo de cada ciclo.

A metodologia de pesquisa é por revisão de literatura, um sistema que caracteriza as pesquisas do tipo exploratório, levantando dados publicados sobre a temática. O método aproxima o pesquisador do tema a ser explorado, familiarizando-se com o mesmo por meio das teorias de autores, cujo interesse e estudos, abordam o sistema de avaliação na Educação brasileira (GIL, 2008).

2 Provinha Brasil - Avaliação Diagnóstica

A Provinha Brasil de Matemática é uma proposta do Ministério da Educação e elaborada pelo INEP, partindo da preocupação com a alfabetização em Matemática, o contexto de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e o baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental em Matemática, indicado pelos resultados das avaliações em larga escala. Também, objetiva a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Ministério da Educação e Cultura (2011), a Provinha Brasil de Matemática é um instrumento de avaliação em larga escala que visa acompanhar e avaliar a proficiência dos alunos em Matemática após a conclusão do 1º ano de escolaridade no Ensino Fundamental, prevenindo o diagnóstico tardio das carências acumuladas nesse processo. Não têm finalidades classificatórias, mas sim possibilita informar aos professores e gestores das redes de ensino sobre o processo de alfabetização do sistema educacional.

O processo diagnóstico tem a finalidade de avaliar o nível de aproveitamento do aluno, para que o professor acompanhe os seus potenciais. O teste é elaborado pelo INEP, contendo:

[...] 24 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas de resposta cada. As questões de múltipla escolha podem ser de três tipos, de acordo com a forma de aplicação: 1) questões cujo



enunciado precisa ser totalmente lido pelo professor/aplicador; 2) questões cujo enunciado precisa ser parcialmente lido pelo professor/aplicador; e 3) questões cuja leitura será realizada apenas pelo aluno (BRASIL/MEC/INEP, 2009, p.08).

Neste sentido, vimos que a Provinha Brasil avalia o aluno como produtor, sem ter uma função ou intenção classificatória, conforme referem Freitag e Rosário (2013),

A Provinha Brasil não tem intenção de classificar ou punir aluno, escola ou mesmo o profissional da educação. Tanto que os resultados não são computados na composição do IDEB. A intenção desse instrumento é que os dados aferidos funcionem para o professor e para a escola como uma amostragem da habilidade leitora do aluno e que, diante da constatação deles, o professor se sinta motivado a criar novas possibilidades de melhora no resultado, se negativo. (FREITAG E ROSÁRIO, 2013, p. 05).

Para Haydt (1995), esta avaliação é intencional, direcionada para os conhecimentos e habilidades dos alunos, identificando a presença de problemas de aprendizagem ou dificuldades específicas, servindo de indicador para se buscar possíveis soluções. É importante ressaltar que essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo, podendo o professor aplicá-la. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite avaliar os conhecimentos matemáticos adquiridos pelas crianças.

Bloom et al. (1983, p. 98) complementa a assertiva supra, dizendo-nos que: "a avaliação diagnóstica, efetuada enquanto a instrução se encontra em andamento, tem como função principal determinar as circunstâncias ou causas subjacentes a repetidas deficiências da aprendizagem." Segundo o autor, as causas diagnosticadas neste sentido, podem não se relacionar aos métodos de ensino, mas a outros motivos.

Luckesi (2008, p. 81), por sua vez, compreende que "a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação." Entendemos que, a partir dos escritos de Luckesi, a avaliação



diagnóstica pode representar uma luz para que o professor defina que atitude tomar para adequar a aprendizagem do aluno.

A Provinha Brasil permite o levantamento de informações que contribuam para a elaboração de ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores de instituições de ensino da rede pública nacional. Em relação à Matemática, este sistema de avaliação pode fornecer dados que servirão de base para se monitorar o desenvolvimento dos alunos na aquisição das competências e habilidades em Matemática em sua fase escolar inicial, prevenindo-se, se forem necessárias, medidas adequadas em tempo de serem aplicadas com sucesso.

Essa avaliação tem características distintas, escolhendo o 2º ano como princípio e de acordo com o Plano de Metas - Compromisso Todos Pela Educação (2014-2024) - Artigo 2º, inciso II), a trajetória escolar individual de alunos que participam da Provinha Brasil não faz parte da avaliação. A referência é o segundo ano do Ensino Fundamental, pois este sistema considera que o processo de alfabetização e de letramento matemático é contínuo e envolve todo o período de Educação Básica.

A garantia do direito à Educação de qualidade deve ter implícita a garantia da aprendizagem na idade certa e este posicionamento é alinhado à própria Meta 2 - “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”.

Assim, pode-se dizer que a Provinha Brasil apresenta um caráter híbrido, no sentido que reúne as características tanto da avaliação da aprendizagem realizada no interior das salas de aula, quanto da avaliação em larga escala, pois é elaborada como único instrumento de avaliação para todo o país, permitindo a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Em um país gigantesco como o Brasil, não há outro modo de se obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais.



2.1 Provinha Brasil: Instrumento Pedagógico nas aulas de Matemática

Diversos questionamentos surgem sobre a função avaliativa da Provinha do Brasil. Por exemplo: este processo é instrumento de auto avaliação? Como pode ser então, considerado como instrumento de avaliação do sistema? Esta prova pode ser revertida em instrumento de auto avaliação dos docentes? O teste pode ser uma ferramenta de controle da escola? Muitos professores preocupam-se quando os alunos apresentam um aproveitamento inferior ao desejado.

Esta questão é mais preocupante para o professor alfabetizador devido ao seu papel e responsabilidade nesse processo, pois o aproveitamento do aluno reflete a eficiência da organização do trabalho pedagógico do professor, salvo em contingências especiais em grande dimensão em que as dificuldades de aprendizagem têm origens que a Provinha não identifica.

Haydt (2004), nos alerta para o fato de o desempenho e o aproveitamento do aluno ser o reflexo da atuação do professor em sala de aula, uma vez que ao avaliar o seu aluno, ele estará avaliando a si mesmo. Por outro lado, a avaliação não é esporádica e deve ser continuada e sistêmica, um fator a ser observado pelo professor quanto às técnicas de avaliação, buscando aperfeiçoá-las sempre.

Neste aspecto, a Provinha Brasil, para Esteban (2009),

[...] a formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar, não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem. Desaparece a dimensão sócia histórica das dinâmicas escolares e da composição de seus resultados. Há, portanto, um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem. (ESTEBAN,2009, p. 49)

Esteban (2009) argumenta que é uma avaliação externa que mensura o desempenho do aluno, mas que é uma avaliação interligada para a mensuração e controle, sendo que os



resultados geram competições e criam hierarquias no âmbito dos contextos escolares, processos e sujeitos envolvidos.

Ainda segundo Esteban (2009), nos documentos oficiais do MEC/INPE, a Provinha Brasil está implícita a proposta de equidade e qualidade na educação, porém inalcançável quando se utilizam testes padronizados no início e fim do ano letivo, em todas as escolas públicas do Brasil, levando-nos a entender que este método é somente de monitoramento do trabalho do processo de alfabetização nas escolas públicas.

As assertivas de Esteban são críticas quanto ao procedimento avaliativo por meio da Provinha Brasil, que apenas intenciona aplicar exames em larga escala no início da escolarização, deixando à vista uma questão importante: os níveis de desempenho da criança estão sob a avaliação de terceiros e esta perspectiva traz implícita a prática do mesmo controle autoritário tradicional em nosso sistema de avaliação escolar, sem considerar as diferenças individuais das mesmas.

Esteban (2009) evidencia, ainda, que os níveis de desempenho das crianças são diferentes, bem como sua forma de assimilar conhecimentos, aprendizagens, leitura, capacidade de processar cálculos, o contexto escolar, as concepções e aplicações da gestão pedagógica, que também influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos.

Pode-se destacar aqui também que os processos de formação de professores são distintos bem como os métodos, práticas pedagógicas, a disposição, uso e o manuseio de material didático que difere de lugar para lugar, ainda elencando que o tempo e o espaço das crianças são diferentes sob a égide de vários fatores: regionais, locais, estaduais. Portanto, cada aluno possui sua própria maneira de aprender, seja lendo, escrevendo ou ouvindo, além de necessitar de mais ou menos tempo para assimilar conteúdos.

Assinalamos nesse estudo as conclusões do estudo feito por Schneider (2012), que consideramos de grande relevância.

Considerando-se que o teste serve aos propósitos de regulação do trabalho da escola, nomeadamente, o do professor, e que este o utiliza como referência para o planejamento das aulas, a avaliação dos alunos e, ainda, como recurso de avaliação de sua prática



pedagógica, conclui-se que ele favorece a produção de um currículo imerso na experiência cotidiana e na forma como a Avaliação é colocada em prática no âmbito das redes e escolas públicas (SCHNEIDER, 2012, p. 292).

Desta forma percebe-se que a Provinha Brasil com seus testes padronizados, desconsidera a diversidade dos contextos sociais e as culturas ou realidades que as crianças vivenciam. As crianças têm diferentes formas de pensar, de aprender; leem, escutam, estudam de maneiras diversas. Sendo assim, cada aluno desenvolve formas próprias para receber e processar novas informações. Essas diferenças modelam os estilos de aprendizagem, pois as crianças que estão no 2º ano do ciclo da alfabetização estão em período de construção e apropriação de conceitos matemáticos. Portanto, as preferências são diversas quanto à forma de receber quanto de processar informações.

Assim como os estilos, as crianças têm ritmos diferentes para aprender. Umas precisam de mais tempo do que outras. Até um mesmo aluno pode necessitar de mais tempo para aprender determinados conteúdos matemáticos ou de outras disciplinas. Em outras situações alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática e que ou não conseguem atingir as competências e habilidades propostas já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme disposição na Matriz de Referência da Provinha Brasil.

Outro elemento que a Provinha Brasil de Matemática não avalia é em quais conteúdos Matemáticos preconizados na Matriz de Referência da Provinha Brasil levaram mais tempo para os alunos aprenderem ou associar ou processar a informação? Em quais conteúdos os alunos levaram menos tempo para aprendizagem?

Diante desse apontamento é possível perceber que no interior das salas de aulas em diferentes localidades, irá ocorrer um adiantamento ou um atraso na aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos, deixando em evidência a grande lacuna existente entre os resultados obtidos e divulgados e a real aprendizagem das crianças.

Entendemos nesse estudo que a Provinha Brasil, com modelo padronizado em nível nacional, aplicada em diferentes contextos escolares, é considerada pelo órgão federal MEC/INEP, como uma avaliação externa de larga, e seus resultados influencia diretamente nas



políticas públicas, buscando alternativas para a melhoria do desempenho escolar no ensino de Matemática.

Nesse sentido Esteban (2009), nos reporta uma importante observação que,

a Provinha Brasil não possui a eficácia que dela é esperada, sendo uma ferramenta de avaliação inadequada para mensurar conhecimentos de Matemática do aluno, devido à complexidade e amplitude da disciplina que não pode ser avaliada em questões isoladas e sim em sua totalidade, o que nos remete à impossibilidade de considerar este método avaliativo como produtor de resultados aceitáveis (ESTEBAN, 2009).

Corroborando com Esteban (2009), então a Provinha Brasil não precisa ganhar esse destaque no cenário escolar e da rede pública como se tem observado, com vistas a classificar a escola, ou avaliar o trabalho do professor em decorrência dos resultados divulgados e publicizados.

É possível vislumbrar que a Provinha Brasil, tem a sua expressão positiva, é um importante instrumento de apoio à escola para aprimorar o projeto pedagógico, rever práticas didáticas que não tiveram sucesso, ainda são tímidas as iniciativas de uso de seus resultados para melhorar as aulas de Matemática e a formação de serviço dos professores. O grande desafio para a melhoria da qualidade nas escolas está na capacidade da instituição, nas competências técnicas para dar vida e finalidade à Provinha Brasil.

A proposta da Provinha Brasil – MEC/INEP, é que a avaliação diagnóstica, seja aplicada e principalmente, corrigida pelo próprio professor e que os resultados sejam alvo de discussões e reflexões entre os professores e equipe pedagógica, analistas educacionais dos sistemas, cujo debate deve ser ampliado com propostas de intervenção pedagógica nas salas de aulas, avaliando e desenvolvendo processos formativos aos professores.

É importante enfatizar nesse estudo, que estamos tratando de sujeitos que estão em aprendizagem, a escola em sua função socioeducativa, em suas dimensões e particularidades



complexas, deve atentar que a Provinha Brasil e seus resultados, devem ser considerados apenas como mais um instrumento de avaliação, dentre outros que o professor pode criar e recriar, para acompanhar a aprendizagem de seus alunos.

Portanto, compreende-se que uma avaliação em larga escala passa a ser importante na medida em que torna as informações um instrumento de melhoria, oferecendo informações significativas para auto avaliação do professor em sua prática pedagógica para replanejar e rediscutir a aprendizagem Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, possibilitando que sejam tomadas medidas adequadas em relação aos interesses do sistema de ensino.

3 Considerações Finais

O estudo permitiu-nos compreender que a Provinha Brasil é um instrumento que, por ser elaborado de forma generalizada, não consegue proporcionar um diagnóstico preciso do desempenho dos alunos, uma vez que, sendo padronizada, não alcança outros contingentes que interferem no resultado da prova, não correspondendo à função para a qual foi criada.

É necessário reforçar o princípio de que cada criança vive uma realidade diferente da outra, vivendo em ambientes onde as disparidades sociais e culturais são visíveis, pois apresentam diversidades em sua apreensão de conhecimentos, não podendo ser todas avaliadas com o mesmo conteúdo de provas, ou seja, de programas padronizados. Por exemplo, crianças que vivem em centros urbanos, vivem momentos diferentes das que estão em zonas rurais e, as diferentes regiões do nosso país possuem culturas que não podem ser comparadas entre si, pois a capacidade de aprendizagem das crianças apresentam diferenciais que devem ser respeitados.

A Provinha Brasil, pode ser utilizada como avaliação diagnóstica e formativa dos alunos permitindo assim o levantamento de informações que contribuam para a elaboração de ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos no âmbito da sala de aula, tornando-se um instrumento pedagógico, de caráter prático, contribuindo de forma significativa para aprendizagem dos alunos.



4 Referências

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. 98 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBN. Lei nº 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB, ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. Edição 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP – Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP - Plano de Meta Compromisso Todos Pela Educação**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2009/plano_de_metras_compromisso_todos_pela_educacao_decreto.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP/Provinha Brasil: caderno do aluno, teste 1**. Brasília: INEP, 2012.a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Portal do MEC. Disponível em:

Porttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324 . Acesso em: 03 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Provinha Brasil: Guia de aplicação, teste 1**. Brasília: INEP, 2012.b.



BRASIL. Ministério da Educação/INEP/DAEP - **Provinha Brasil. Guia de correção e interpretação de resultados.** Teste 1, 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)

BRASIL. Ministério da Educação. **Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática**, teste 1. Brasília: INEP, 2012. Provinha Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinhabrasil/provinhabrasil>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

ESTEBAN, M.T. **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância.** In: *Revista de Ciências da Educação*, n. 9. Portugal, 2009. p. 47-56. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FREITAG, R.M.; ROSÁRIO, M.M.S. **A provinha Brasil na visão dos professores.** In: *Revista Prolíngua*. ISS N 1983...9979. Vol.8, Nº. 1, Jan/junho de 2013.

HAYDT, R.C. **Funções, modalidades e propósitos da avaliação.** In: *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, p.16-29. 2004.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2008.

SCHNEIDER, M.P. **Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais.** In: *Revista Educativa*. v. 14, n. 2. Goiânia jul. /dez. 2012. p. 283-295

VIDAL, V.M. *et al.* **Avaliação Institucional.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.



A FORMULAÇÃO E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Matos Cappuzzo

Graduanda em Pedagogia - FACED/UFU

gabicappuzzo@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade principal apresentar os principais resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada entre agosto de 2014 e julho de 2015, que buscou estudar, analisar e sistematizar os saberes relacionados à Formulação e a Resolução de Problemas enquanto uma metodologia de ensino que podem efetivamente contribuir para que os professores dos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental possam romper com a prática expositiva, treinativa e examinativa que predomina no desenvolvimento das aulas de Matemática. Para tanto, foi implementada uma investigação científica de cunho teórico-bibliográfica com ênfase nas obras e autores que desenvolveram seus estudos vinculados a temática objeto da pesquisa de Iniciação Científica realizada. Pelo estudo constatou-se a existência de um conjunto de conhecimentos importantes que precisam ser apropriados pelos professores que ensinam Matemática para que possam desenvolver processos educativos que de fato propiciem aos estudantes a oportunidade de aprenderem os conteúdos matemáticos de forma significativa.

Palavras chave: Ensino e aprendizagem de Matemática. Resolução de Problemas. Formulação de Problemas.



Introdução

A sociedade atual é marcada pelas inúmeras e constantes transformações nos mais diferentes setores da vida social. Essas transformações afetam diversos aspectos da vida cotidiana e ocorrem em consequência, principalmente, do desenvolvimento contínuo das tecnologias da informação e comunicação. Para D'Ambrosio (1986, p. 13) “Estamos atravessando uma das épocas mais interessantes da história da humanidade. Encontramos- nos diante de um progresso científico e tecnológico dos mais marcantes [...]”.

A utilização das tecnologias provoca alterações sociais e culturais no homem, exigindo dele novas atitudes e novas competências, que demandam de forma contínua o acesso a novos conhecimentos.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] o mundo do trabalho requer pessoas preparadas para utilizar diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita), instalando novos ritmos de produção, de assimilação rápida de informações, e propondo problemas em equipe. Para tanto, o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (BRASIL, 1997, p. 31).

A instituição escolar, que é uma organização de grande importância na sociedade contemporânea, deve adaptar seu ensino a essa nova e dinâmica realidade. Tal adaptação ocorre, sobretudo, quando a escola se preocupa com a



atualização dos conteúdos educativos trabalhados e da implementação de inovadoras práticas pedagógicas, a fim de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada com as reais necessidades dos educandos.

Santaló (2001) assevera que os dias atuais exigem que as instituições escolares articulem os processos de ensino dos conteúdos às transformações que afetam as condições materiais de vida e contribuam efetivamente para que os indivíduos consigam se adaptar as constantes mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea.

Portanto diante dessas inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade e impactam no modo de vida das pessoas, a aprendizagem escolar deve preparar, segundo Lima (1998, p. 77), “[...] para a flexibilidade. Isso significa que, a cada instante, os seres humanos devem estar preparados para resolver os mais diferentes e imprevisíveis problemas que emergem da vida cotidiana, mediante um processo contínuo de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a correta análise e tomada de decisões.

No entanto, na prática pedagógica atualmente desenvolvida no ensino da Matemática é comum encontrar, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ações educativas inadequadas que pressupõem a crença na existência de um mundo estático e de um aluno que pode ser adequadamente preparado para a vida social por meio do treino e repetição de modelos previamente pensados.

Essas ações educativas, de acordo com Oliveira e Silva (2011), se desenvolvem por meio das chamadas aulas expositivas que se preocupam exclusivamente com o repasse verbal de conteúdos, com ênfase em definições e conceitos imutáveis, não possibilitando a reelaboração crítica dos saberes por parte do aluno.

Na aula expositiva, além da transmissão verbal, são utilizados exercícios padronizados com o intuito de conduzir o aluno ao treino, a memorização e a reprodução de informações que são tidas como únicas e verdadeiras. Tais práticas



ignoram as individualidades dos discentes, reforçam o pensamento convergente e formam alunos passivos, dependentes e meros reprodutores das comunicações realizadas pelos docentes.

No tempo presente, para Floriani (2000), a prática escolar deve ser pensada de maneira que os conteúdos estejam vinculados ao mundo concreto e a realidade do aluno, a partir de uma preocupação na forma de como se ensina, com a finalidade de possibilitar ao aluno a aquisição de diferentes maneiras de pensar, como a dedução, a indução e a comparação. É necessário promover uma real participação do discente no processo de ensino e de aprendizagem de tal forma que ele aprenda a pensar, a agir e a aplicar os saberes estudados. Essa prática também deve estimular o pensamento divergente e se preocupar em promover o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades, tais como a criatividade e a flexibilidade.

Em relação a essas ideias inovadoras, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o conhecimento da Matemática tem um importante papel na formação dos alunos. Esse conhecimento adequadamente trabalhado pode contribuir para desenvolver as capacidades intelectuais do estudante, a estruturação do seu pensamento, a utilização do raciocínio dedutivo na resolução de problemas, além de contribuir para a solução de diferentes situações da vida cotidiana, no trabalho e na construção de outros conhecimentos. Para isso, é importante o professor conhecer e dominar diversas práticas pedagógicas a fim de promover um ensino criativo, estimulante, envolvente e principalmente, significativo para o aluno.

Assim sendo, é imprescindível que os docentes que ensinam Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental desenvolvam metodologias alternativas de trabalho no intuito de envolver os alunos em atividades práticas de aprendizagem, contextualizadas e desafiadoras. A Formulação e a Resolução de Problemas é uma dessas possibilidades.



Trajetória metodológica da Pesquisa

Diante da realidade retratada na introdução deste trabalho, a pesquisa desenvolvida foi norteada pelo seguinte problema: Quais são os saberes relacionados à Formulação e a Resolução de Problemas que os docentes que ensinam Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental precisam dominar para que possam romper com o ensino expositivo, treinativo e examinativo ainda predominante no contexto escolar?

Assim sendo, a pesquisa realizada teve como objetivos estudar, analisar e sistematizar os saberes relacionados à Formulação e a Resolução de Problemas enquanto uma metodologia de ensino que pode contribuir com o trabalho pedagógico do professor visando romper com o ensino expositivo, treinativo e examinativo da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para os objetivos desta proposta, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico, na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica - Uberlândia; visando à identificação e seleção de materiais referentes à temática de investigação. Posteriormente, realizou-se as leituras e sistematizações das principais obras que abordavam a temática pesquisada.

Por meio das leituras e do referencial teórico adquirido, procedeu-se para o segundo momento da pesquisa a fim de elaborar o texto dissertativo proposto.

Portanto, foi realizada uma pesquisa teórico-bibliográfica. Esse tipo de pesquisa, segundo Demo (2005, p. 22), é “[...] dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista os termos imediatos, para aprimoramento de fundamentos teóricos”.

Para o autor, esse tipo de pesquisa científica é muito importante, uma vez que possibilita ao pesquisador conhecer ou ampliar os saberes referentes à determinado tema, a partir do estudo e sistematização dos conhecimentos já produzidos por outros estudiosos que já se dedicaram a investigar a mesma temática.



É importante também esclarecer que a pesquisa teórico-bibliográfica não tem a intenção imediata de realizar intervenções na realidade educacional. Ela busca principalmente, criar as condições intelectuais que são essenciais para pensar e desenvolver a intervenção. Segundo Demo (1994, p. 36), “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”.

Para Tachizawa e Mendes (2006), a pesquisa teórica se desenvolve principalmente por meio da pesquisa bibliográfica, sendo assim, fundamental a consulta e estudo de livros, artigos científicos, trabalhos monográficos, dissertações e teses.

A pesquisa bibliográfica, para Cervo, Bervian e Silva (2007, p.79) “[...] tem como objetivo encontrar repostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos”. Neese tipo de pesquisa, asseveram os autores “[...] a fonte das informações, por excelência, estará sempre na forma de documentos escritos, estejam impressos ou depositados em meios magnéticos ou eletrônicos”.

Ensino e aprendizagem da Matemática e a resolução de problemas

Ao longo da história da Matemática, observa-se que o seu ensino tem sido realizado de forma a mitificá-la como algo inalcançável por todos os indivíduos. Aqueles que a compreendem são vistos como melhores e mais sábios em detrimento dos demais que não conseguem dominá-la. Essa percepção contribui para a visão da matemática como detentora de verdades absolutas, fazendo com que seu ensino seja rotulador e classificatório nos ambientes escolares e na vida social de maneira geral.

Contudo, pesquisas recentes apontam que essa crença antiga sobre a Matemática está sendo substituída. Muitos pesquisadores e professores se empenham para fornecer um referencial teórico de qualidade, voltando-se para as dificuldades dos próprios conteúdos, assim como dos alunos.



Segundo Silva (2011),

É importante que se tenha como meta um ensino de matemática que edifique a formação de capacidades intelectuais: estruturando o pensamento e encorajando o raciocínio lógico dos alunos com o intuito de inseri-los no mundo do trabalho, das relações socioculturais além de utilizarem-no como ferramenta em outras áreas do conhecimento (SILVA, 2011, p. 12).

Sabe-se que dentro da Matemática, a resolução de problemas tem se mostrado um método bastante eficaz no intuito de desenvolver o raciocínio e motivação dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem pode ser desenvolvido através de desafios, problemas interessantes que possam ser explorados e não apenas resolvidos, sem significação. Esses problemas são fundamentais pois permitem ao aluno colocar-se diante de questionamentos, fazendo com que ele use o raciocínio lógico e não apenas o uso padronizado de regras.

Para Pozo (1998),

[...] se há uma área do currículo na qual parece desnecessário justificar a importância que possui a resolução de problemas, ela é sem dúvida a área de Matemática. Durante muito tempo, quando um estudante afirmava que estava solucionando um problema, entendia-se que estava trabalhando em uma tarefa relacionada à Matemática. Essa relação entre Matemática e solução de problemas parece estar implícita tanto nas crenças populares como em determinadas teorias filosóficas, psicológicas e em determinados modelos pedagógicos (POZO, 1998, p. 43).

A respeito da resolução de problemas asseveram os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Resolução de problemas é um caminho para o ensino de Matemática que vem sendo discutido ao longo dos últimos anos. A História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas



relacionados a investigações internas à própria Matemática (BRASIL, 1997, p. 42).

Pode-se observar, dentro do contexto escolar, que os alunos estão desinteressados e desmotivados quanto se trata de Matemática, apresentando dificuldades em conceitos básicos, falta de hábito de leitura e investigação, etc. O ensino com a resolução de problemas permite o desenvolvimento de atitudes e capacidades intelectuais, destacando a curiosidade dos alunos e tornando-os capazes de lidar com as diversas novas situações que possam surgir.

No entanto, os problemas trabalhados em sala de aula são exercícios tidos como repetitivos, com o objetivo de fixar os conteúdos que acabaram de ser estudados, motivando o uso de procedimentos padronizados para serem utilizados na resolução de problemas semelhantes. Essa atividade não desenvolve no aluno a capacidade de transpor o raciocínio utilizado para o estudo de outros assuntos.

Dante (2009) classifica os problemas de Matemática em: exercícios de reconhecimento, exercícios de algoritmos, problemas-padrão, problemas-processo ou heurísticos, problemas de aplicação, problemas de quebra-cabeça.

Os exercícios de reconhecimento, para Dante (2009, p. 16), são aqueles que tem como objetivo "fazer com que o aluno reconheça, identifique ou lembre um conceito, um fato específico, uma definição, uma propriedade etc.

Já os exercícios de algoritmos são aqueles, conforme Dante (2009, p. 16), "que podem ser resolvidos passo a passo. Geralmente, no nível elementar, são exercícios que pedem a execução dos algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais".

Os problemas-padrão são para Dante (2009, p.17), aqueles cuja "resolução envolve a aplicação direta de um ou mais algoritmos anteriormente aprendidos e não exige qualquer estratégia. São os tradicionais problemas de final de capítulo nos livros didáticos".

Os problemas-processo ou heurísticos, de acordo com Dante (2009, p.17-18), são aqueles "cuja solução envolve operações que não estão contidas no enunciado". Conforme o autor esses problemas são mais interessantes do que os problemas-padrão, pois "exigem do aluno um tempo para pensar e arquitetar um plano de ação, uma estratégia que poderá levá-lo à solução".

Para Dante (2009, p.20), os problemas de aplicação "são aqueles que retratam situações reais do dia-a-dia e que exigem o uso da Matemática para serem resolvidos.



São também chamados de *situações-problema*. Em geral, são problemas que exigem pesquisa e levantamento de dados”.

Os problemas de quebra-cabeça, para Dante (2009, p.21), são aqueles “que envolvem e desafiam grande parte dos alunos. Geralmente constituem a chamada Matemática recreativa, e sua solução depende, quase sempre, de um golpe de sorte ou da facilidade em perceber algum truque, que é a chave da solução”.

A resolução de problemas se mostra fundamental por possibilitar que os alunos transitem nos seus conhecimentos prévios e adquiridos em sala de aula. Isso faz com que surjam oportunidades para eles ampliarem seus conhecimentos sobre conceitos e procedimentos matemáticos. Permite que o aluno desenvolva suas capacidades de iniciativa, criatividade, independência e habilidade de elaborar um raciocínio lógico para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem no seu dia-a-dia.

Por meio da resolução de problemas, os alunos podem descobrir fatos novos, motivando-os a encontrarem outros métodos de resolver o mesmo problema. Isso faz com que desperte neles curiosidade e interesse pelos conhecimentos matemáticos, desenvolvendo suas capacidades de solucionar questões que lhes são propostas.

Nesse sentido, Sadovsky (2007) coloca que:

Desafiar um aluno significa propor situações que ele considere complexas, mas não impossíveis. Trata-se de gerar nele uma certa tensão, que o anime a ousar, que o convide a pensar, a explorar, a usar conhecimentos adquiridos e a testar sua capacidade para a tarefa que tem em mãos. Trata-se, ainda, de motivá-lo a interagir com seus colegas, a fazer perguntas que lhe permita avançar. Ao lançar o desafio, é necessário [...] *acreditar* no potencial dos alunos [...]” (SADOVSKY, 2007, p. 14-15).

É válido ressaltar que a proposta dos problemas matemáticos deve estar articulada à realidade escolar e extraescolar do aluno; devem ser trabalhados em sala de aula visando o desejo dos alunos em resolvê-los. Sendo assim, professores e alunos desenvolvem o gosto pela Matemática se os problemas desafiarem a curiosidade, estimularem a pesquisa e motivarem a busca por novas estratégias que serão utilizadas e se todo esse conhecimento permitir desenvolver capacidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam para a estimulação do aluno sobre sua própria resposta, ao questionamento do problema. O professor ao



escolher essa abordagem, permite que a concepção de ensino e aprendizagem, voltada para ação reflexiva do conhecimento, prevaleça sobre àquela de reprodução de conhecimentos.

O professor deve estar atento, também, se o aluno possui ou não pré-requisitos para a execução do problema proposto. Os conhecimentos prévios do mesmo devem ser levados em consideração no contexto de resolução de problemas; deve-se propor problemas em que ele terá condições de resolver. Caso contrário, o professor poderá nutrir um sentimento de aversão à Matemática e dificultar a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

De acordo com Dante (2009), os professores devem ser capazes de fazer com que o estudante enxergue várias estratégias diferentes na resolução de problemas, mostrando que não existe um único e infalível caminho. Cada problema possui suas particularidades e exige uma determinada estratégia.

O professor pode escolher trabalhar com as tentativas e os erros dos alunos na resolução de problemas, observando o caminho utilizado e desenvolvido por eles para chegar à solução do mesmo. Isso se faz importante para compreender o raciocínio dos estudantes e preparar discussões em torno da resolução, procurando mostrar os passos do processo feito por eles além de outros novos.

De acordo com Polya (1978),

O professor que deseja desenvolver nos alunos o espírito solucionador e a capacidade de resolver problemas deve incutir em suas mentes algum interesse por problemas e proporcionar-lhes muitas oportunidades de imitar e de praticar. Além disso, quando o professor resolve um problema em aula, deve dramatizar um pouco as suas ideias e fazer a si próprio as mesmas indagações que utiliza para ajudar os alunos (POLYA, 1995, p. 3).

Nesse sentido, pode-se destacar o trabalho de Pozo, que traz um significado mais evoluído a respeito da temática, abrangendo o conceito de resolução de problemas. Além disso, o autor traz a diferença entre exercícios e problemas, os diferentes significados de “resolução de problemas” e os tipos de problemas na



Matemática, o ensino da resolução e o ensino e a aprendizagem no processo de solução de um problema matemático. A solução de problemas é vista como uma forma de aprender a aprender; “resolver para aprender e aprender para resolver”.

Ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta (POZO, 1998, p. 14).

O conceito de matemática é, muitas vezes, entendido como “resolução de problemas”. Contudo, por estudos realizados, sabe-se que não são todas as atividades desenvolvidas em Matemática é considerada como um problema de fato.

Nos dias atuais, percebemos que existe um mito em relação à Matemática e àqueles alunos que conseguem dominá-la. É posto que os alunos que saem bem nessa disciplina possuem capacidades intelectuais excepcionais. Dentro desse sentido, é visto o pensamento formalista e idealista de Platão, em que o estudo de aritmética é positivo na medida em que faz com que o aluno seja obrigado a raciocinar. A Matemática se caracteriza, assim, como um treinamento para exercitar-se o raciocínio e o pensamento, que poderá ser usado em outras áreas do conhecimento e também no cotidiano.

A maioria dos alunos tem uma concepção de que a Matemática é uma área da ciência que é pronta e acabada em si mesmo. Os estudos só são realizados para resolver as questões propostas pelos professores. As táticas procedimentais são enxergadas como únicas para resolução de problemas; e uma reflexão que levem os alunos a perceber a Matemática fora do contexto escolar e como transformadora, não existe.

Existe uma diferença entre exercício e problema. Este primeiro se define por ser uma atividade que tem seu propósito nas habilidades e rotinas automatizadas, sendo uma consequência de uma prática comum. Um problema, no entanto, se refere



à uma situação nova, diferente de algo que já se sabe, sendo necessário utilizar uma estratégia.

A classificação de uma atividade como exercício ou problema dependerá do sujeito que a executará. E pode acontecer de um problema se tornar um exercício, uma vez que a estratégia técnica envolvida na solução da atividade passa a ser conhecida e se torna uma rotina.

Vale ressaltar que durante a resolução tanto de problemas quanto de exercícios são necessárias atitudes de posicionamento dos sujeitos, motivações e conceitos. Para Pozo (1998), os sujeitos que não trabalham em uma perspectiva que priorize a resolução de problemas, procuram reduzi-los a exercícios de rotina.

Numa realidade não muito distante, acreditava-se que os únicos caminhos para a resolução de problemas eram a apropriação de estratégias e a aplicação de rotinas. Contudo, pesquisas mostraram que existem outros fatores que devem ser levados em consideração para que se ensine e aprenda a resolver problemas. O aluno deve ser capaz de assimilar o problema ao conhecimento que já possui armazenado, fazendo com que a informação inicial do problema seja transformada em uma informação útil para se utilizar.

O aluno, ao compreender um problema, deve ter em mente que existe uma linguagem matemática precisa, diferente da cotidiana (ambígua e contextual). Na Matemática, existe vários significados para uma mesma palavra; e é essa diferença linguística que ajudará na resolução e problemas.

Durante a resolução de problemas, foram identificadas algumas técnicas que ajudariam em uma melhor compreensão do problema. Elaborar o problema com outras palavras; outros formatos (gráficos, desenhos); explicar em que consiste o mesmo pode fazer com que os alunos compreendam melhor do que se trata o problema. Além disso, é importante que se indique qual é a meta do problema; onde se pretende chegar com aquela tarefa, pois assim o aluno será capaz de apontar onde está sua dificuldade (caso ela exista).

Não obstante, deve-se observar o sujeito que irá resolver os problemas e seu conhecimento prévio, suas ideias sobre Matemática.



Vale ressaltar que no ensino da Matemática, nem tudo se limita ao ato de resolver problemas. Segundo Pozo (1998), a solução de problemas matemáticos constitui, a mesmo tempo, um método de aprendizagem e um objetivo do mesmo.

É um *método de aprendizagem* na medida em que grande parte do conteúdo da Matemática escolar trata de habilidades, técnicas, algoritmos ou procedimentos heurísticos que podem ser usados em diversos contextos (cotidiano, científico, etc.). Para alcançar uma aprendizagem significativa desse tipo de técnicas é necessário aprender a usá-las no contexto de diversos problemas. É um *objetivo da aprendizagem* na medida em que não é possível aprender a solucionar problemas independentemente da aprendizagem de conceitos e conhecimentos de Matemática e que, ao mesmo tempo, como vimos, a solução de problemas exige o acionamento e a coordenação de muitos processos complexos (POZO, 1998, p. 63).

Pozo (1998) argumenta que diversos projetos e programas que tem por base apenas as técnicas de resolução de problemas usando como suporte teórico Polya, exemplificando, tiveram sucesso apenas em alguns contextos em que foram aplicados. Dessa forma, é comprovado que não existe nenhuma utilidade no ensinamento de determinadas técnicas fora do contexto da sala de aula sem levar em consideração os diferentes conteúdos matemáticos.

Com o intuito de resolver problemas, precisa-se observar alguns aspectos que são de extrema importância. Devemos avaliar quais são os conhecimentos conceituais e procedimentais que estão internalizados em nós, quais são os conhecimentos dos quais precisamos e como combinar esses conhecimentos com o conteúdo do problema.

Além disso, o professor deve se enxergar como um modelo de comportamento a ser seguido. O aluno não possui conhecimento sobre seus próprios recursos de resolução de problemas; cabe ao professor, então, auxiliar de modo a tornar explícitas as estratégias que o aluno dispõe e suas utilidades durante as resoluções de problemas. Como mediador do conhecimento, o professor deve ser capaz de dialogar com seus alunos mostrando que existem mais de uma possibilidade, mais de um



caminho para se chegar no resultado final de um problema; abrindo espaços para discussão e apresentação dos diferentes caminhos percorridos pelos alunos. E os erros cometidos durante o processo devem ser vistos como fatores de motivações, em que o professor irá enxergar em que o aluno está com dificuldade e ajuda-lo.

O trabalho pedagógico com a Matemática, voltada para a resolução de problemas, deve ser iniciado logo nas séries iniciais, pois assim permite um envolvimento do aluno com a linguagem matemática, que será desenvolvido plenamente durante todo o processo de escolarização.

Por fim, pode-se concluir que o professor é um agente fundamental no ato de elaborar problemas que despertarão a curiosidade dos alunos, permitindo seu desenvolvimento de criação e imaginação. Porém essa aprendizagem só será possível se os problemas trabalhados desempenharem seu verdadeiro papel no processo de ensino: o de desenvolver no aluno posicionamento crítico e independência diante de situações novas e desafiadoras.

Considerações finais

Com os resultados e produto final desta pesquisa, acredita-se que se possa contribuir com a prática pedagógica diária dos professores de Matemática dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com os fundamentos teóricos da formulação e resolução de problemas matemáticos como uma metodologia alternativa.

Por meio das pesquisas realizadas, pode-se observar que a realização de um trabalho educativo com qualidade não é impossível no contexto escolar atual; contudo, é necessário que os professores se atentem às fundamentações teóricas que são alicerces em seu trabalho, para que se possa atender as diversas necessidades e interesses de educandos e educadores.

Nesse sentido, foi observado a importância de o professor aliar à sua prática pedagógica os saberes prévios dos alunos, sendo valorizados em um contexto social fora do ambiente escolar (sendo muitas vezes o ponto de partida no processo educativo). O professor deve estar sempre atento sobre o contexto em que atua;



dominando a realidade e sabendo administrá-la para inserir planejamos, técnicas e estratégias que serão valorizadas e que darão sentido ao ensino e aprendizado da Matemática pelos alunos.

Durante o trabalho também evidenciou-se que o trabalho pedagógico quando realizado em participação ativa de professores e alunos se mostra mais eficaz e produtivo. Essa participação faz com que a compreensão e construção do saber matemático pelos alunos seja dada de forma crítica, reflexiva e criativa; enquanto o professor aprimora e fortalece as metodologias que melhor se adequam ao seu trabalho no ensino da Matemática.

Por fim, pode-se dizer que as indagações sobre a temática deste trabalho não cessaram. O campo teórico sobre a resolução e formulação de problemas matemáticos são bastante abrangentes e complexos, e estão sempre em constante atualização e expansão. A qualidade do ensino da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda é uma temática que sempre demandará investigações, análises e reflexões, que foram tidas como transitórias; que estão se aprimorando e aperfeiçoando ao longo da história.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166 p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, DA. R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 249 p.

DANTE, L. R. **Formulação e Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 2009. 191 p.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 121 p.

D'AMBROSIO, U. **Da Realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1986. 120 p.



FLORIANI, J. V. **Professor e Pesquisador:** exemplificação apoiada em matemática. Blumenau: Editora da FURB, 2000. 142 p.

LIMA, R. N. S. **Matemática:** Contactos matemáticos de primeiro grau. Ações Matemáticas que educam. Cuiabá: EdUFMT, 1998. 64 p.

OLIVEIRA, G. S.; SILVA, V. G. Tecnologias de informação e comunicação no contexto das práticas pedagógicas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O Uno e o Diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 311-322.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas:** um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995. 196 p.

POZO, J. I. **A solução de problemas:** aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998. 177 p.

SADOVSKY, P. **O ensino de matemática hoje:** enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2007. 112 p.

SANTALÓ, L. A. Matemática para não-matemáticos. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Orgs.). **Didática da Matemática:** reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. p. 11-25.

SILVA, C. M. S.; FILHO, M. G. S. **Matemática:** resolução de problemas. Brasília: Liber Livro, 2011. 156 p.

TACHIZAWA, T. MENDES, G. **Como fazer monografia na prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 155 p.



MODELAGEM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joice Silva Marques Mundim

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

joicemmundim@hotmail.com

Guilherme Saramago de Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

gsoliveira@ufu.br

Resumo

Esta pesquisa busca estudar, analisar e trazer a Modelagem Matemática, como uma alternativa metodológica, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de encontrar novas possibilidades para o ensino e aprendizagem dos saberes matemáticos. Elegeu-se a Modelagem Matemática, como uma alternativa metodológica capaz de trazer novas contribuições para o ensino e, principalmente, construir uma aprendizagem baseada na realidade, na criticidade e no posicionamento ativo dos educandos. Para o desenvolvimento deste trabalho a metodologia utilizada foi a pesquisa teórica com o intuito de envolver ideias e estudos desenvolvidos por diversos autores, a fim de criar outras análises e construções significativas à área estudada e a pesquisa experimental para fundamentar o desenvolvimento uma atividade prática de Modelagem. Quanto aos resultados da pesquisa, ficam evidenciadas as contribuições da Modelagem Matemática, capaz de trazer os diversos contextos e outras áreas do conhecimento. Além de discutir e apresentar as possibilidades que esta oferece para o trabalho dos saberes matemáticos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em destaque, na atividade prática “Festa de aniversário”.

Palavras-chave: Modelagem Matemática; Método de Ensino; Ensino e Aprendizagem.



1. Introdução

Esse trabalho constitui parte da dissertação de mestrado intitulada “Modelagem Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental”. A pesquisa buscou estudar, analisar e trazer a Modelagem Matemática, como uma alternativa metodológica, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de encontrar novas possibilidades para o ensino e aprendizagem dos saberes matemáticos.

A presença da Matemática, nos currículos, nos contextos escolares e no cotidiano dos indivíduos, interpreta os aspectos significativos do desenvolvimento dessa área do conhecimento. Muitos autores, dentre eles, Alro e Skovsmose (2010), D’Ambrósio (2002), Miguel e Vilela (2008) e Silva e Valente (2013), identificam a relevância do trabalho com a Matemática, porém há necessidade de respeitar e cumprir a ênfase em buscar a criticidade, a realidade e a contextualização dos saberes matemáticos.

Nesse sentido, identifica-se a Modelagem Matemática, como uma alternativa metodológica competente para trazer novas contribuições para o ensino e, principalmente, construir uma aprendizagem baseada na realidade, na criticidade, na reflexão e no posicionamento ativo dos educandos.

Esse trabalho baseou-se na resolução da seguinte questão: Quais são as contribuições e possibilidades que a Modelagem Matemática oferece para o trabalho dos saberes matemáticos nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

Para isso, os objetivos traçados são: analisar e discutir sobre o ensino-aprendizagem dos saberes matemáticos nos primeiros anos do ensino fundamental, propor a metodologia da Modelagem Matemática, como uma alternativa de ensino e apresentar a relevância desta no ensino e na sociedade.

Para responder a questão problema proposta e alcançar os objetivos desse trabalho, utilizou a metodologia de pesquisa teórica e pesquisa experimental para desenvolver uma atividade prática de Modelagem.

As pesquisas teóricas são aquelas que têm por finalidade o conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões (BARROS; LEHFELD, 2000). Nesse sentido, a



pesquisa teórica engloba o desenvolvimento de problemáticas, a partir de trabalhos ou ideias já construídas, contudo, promovendo outras reflexões sobre o assunto.

Assim, para responder as questões problemas propostas e alcançar o objetivo desta pesquisa, faz-se primeiramente um estudo e uma análise das ideias e propostas dos autores, referentes a essa temática.

Segundo Gil (2008), a metodologia experimental determina um objeto de estudo, seleciona as variáveis que podem influenciá-lo, determina as formas de controle e de observação das implicações que a variável produz no objeto.

A pesquisa experimental permite trabalhar com variáveis que interferem diretamente na realidade, a fim de manipular a variável independente e observar o que acontece com a variável dependente. A manipulação das variáveis gera hipóteses, discussões, reflexões e envolve a realidade dos participantes da atividade ou pesquisa.

Nesse sentido, construiu-se algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos saberes matemáticos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir da Modelagem Matemática. Diante desse contexto, apresenta-se a Modelagem Matemática, como uma alternativa metodológica, para trabalhar o processo de ensino.

2. Modelagem Matemática

A Modelagem Matemática ocupa um lugar de grande interesse, tanto no cenário internacional, quanto no cenário nacional, sendo alvo de muitas reflexões para o ensino da Matemática, com ênfase nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A Modelagem pode ser vista desde as situações mais simples, iniciadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, até às mais complexas, nos anos escolares seguintes, nos quais é responsável por várias situações significativas no aprendizado.

O surgimento da Modelagem Matemática para o campo educacional marcou transformações e evoluções, no que se refere ao ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, desenvolvendo propósitos, como evidencia a autora, para auxiliar na compreensão dos saberes e implicações da realidade.

Para Bassanezi (2009), a Modelagem Matemática é entendida como um método científico de pesquisa, ou como uma estratégia de ensino e aprendizagem, em que o



fenômeno modelado é utilizado como um suporte para desenvolver o trabalho com os conteúdos, isto é, o mais significativo não é a obtenção do modelo, mas promover o processo de ensino e de aprendizagem, seguindo as etapas e entrando em contato com os conteúdos matemáticos.

O processo de Modelagem Matemática é um relevante instrumento para ser utilizado no desenvolvimento de todas as ciências, relacionando a Matemática com outras áreas do conhecimento humano. Essa tendência no ensino, que veio se inserindo principalmente no campo da Educação Matemática, contribuiu para o surgimento do modelo matemático que é usado também em outras áreas da Matemática, tornando-o significativo para essa ciência.

D'Ambrosio (2002, p. 13) enfatiza que "[...] a Modelagem Matemática é Matemática por excelência." As ideias centrais da Educação Matemática são melhores desenvolvidas na prática e no entendimento de fatos observados na realidade.

A Modelagem abrange um processo que une os acontecimentos reais e a Matemática, significando a realidade para a Matemática e vice-versa, e assim, estabelece relações com diversas linguagens, sendo o modelo responsável por essa conexão, gerando os resultados da atividade de Modelagem Matemática.

A utilização da realidade, nessa metodologia de ensino, propaga interpretações, intuições e crenças que fundamentarão a utilização de conhecimentos prévios e a construção de novos conhecimentos. Assim, de acordo com a Matemática Aplicada, a Modelagem Matemática é classificada como um método científico de pesquisa utilizado no ensino, que “alia teoria e prática, motiva seu usuário na procura do entendimento da realidade que o cerca e na busca de meios para agir sobre ela e transformá-la” (BASSANEZI, 2002, p. 17).

A construção do modelo é fundamental para a resolução da situação-problema escolhida, o qual representará as etapas de explicação e configuração, até chegar aos resultados, mesmo que este tenha que ser refeito mais de uma vez para se chegar à etapa final.

A ação ativa que o modelo estabelece no processo de Modelagem influencia, tanto no desenvolvimento desse procedimento, quanto no ensino e aprendizagem. Para Bassanezi (2009, p. 25) “A obtenção do modelo matemático pressupõe, por assim dizer,



a existência de um dicionário que interpreta, sem ambiguidades, os símbolos e operações de uma teoria matemática em termos da linguagem utilizada na descrição do problema estudado, e vice-versa”.

O modelo é uma das principais ferramentas na construção de uma atividade de Modelagem Matemática, o qual é responsável pelas etapas significativas que compõem esse processo.

Diante da relevância da Modelagem Matemática e do significado que o modelo estabelece para o desenvolvimento do problema nas atividades de aprendizagem, este método traz características positivas para o ensino e aprendizagem dos saberes matemáticos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tratado a seguir a partir da atividade prática “Festa de aniversário”.

3. A Modelagem Matemática no ensino dos primeiros anos do Ensino Fundamental

A Modelagem Matemática é um método de ensino significativo, a qual propicia reunir teoria e prática para desenvolver os saberes matemáticos, baseando-se na realidade e na resolução de situações-problema. As características e composições dessa alternativa metodológica consegue atender as especificações de pesquisadores (ALRO e SKOVSMOSE, 2010; D’ AMBRÓSIO, 2005; MIGUEL e VILELA, 2008) e dos PCN (1997), com isso é considerada uma prática contextualizada para se destrinchar os conteúdos matemáticos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O método de Modelagem, no ensino dos conteúdos matemáticos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, favorece o que tem sido proposto para essa modalidade de ensino no que se refere à relação com situações reais para que os alunos percebam a presença da Matemática na sociedade.

Nesse contexto, Skovsmose (2007) revela que a Modelagem surge, não apenas como um método para a melhoria do ensino e aprendizagem, mas também como parte de uma possibilidade para contribuir na formação de cidadãos que possam intervir na



sociedade, que a cada dia se apresenta mais dominada pela Matemática através do crescente desenvolvimento técnico e científico.

Essa alternativa de ensino traz para o trabalho com a Matemática, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma ligação entre a importância dos conteúdos matemáticos, das situações reais e o do contexto vivenciado pelo aluno. Essas características têm a capacidade de se unirem transformando o ensino dos saberes matemáticos em explicações e aprendizagens contextualizadas.

Levantar a possibilidade dos educandos reinventarem os resultados matemáticos, a partir do método de Modelagem, combinarem aspectos lúdicos com o potencial de aplicações da Matemática (BASSANEZI, 2002), favorecer o aprendizado e a aplicação de conteúdos matemáticos, estimular o desenvolvimento nos estudantes da habilidade de construir modelos matemáticos, são aspectos que evidenciam o trabalho contextualizado e significativo que a Modelagem Matemática pode propiciar aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As contribuições que a Modelagem Matemática traz para o processo de ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental se estendem na possibilidade de mudar o contexto dos nossos sistemas de ensino, proporcionar ao aluno uma autonomia e capacidade de utilizar a Matemática em qualquer situação e em diferentes áreas do conhecimento. Essa base, construída desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, permite ao aluno eliminar as dificuldades e avançar as etapas do ensino de maneira significativa.

D'Ambrósio (1986) afirma que a Modelagem estimula a capacidade que o educando tem de avaliar uma situação geral da realidade que está inserido e, a partir dos conhecimentos que estão à sua disposição, obter os instrumentos necessários para compreender e, se possível, agir sobre essa situação.

O professor e os alunos, ao utilizarem a Modelagem Matemática, investem nas situações investigativas, em que são elencadas hipóteses, discussões e ideias sobre o assunto escolhido. Esse processo de montar um modelo matemático a partir da situação



real a ser desenvolvida gera, em cada etapa trabalhada, a construção de conhecimentos, além do desenvolvimento de habilidades e competências.

Frente a contribuições de diversos autores e pesquisas, entendemos que a Modelagem para o trabalho dos saberes Matemáticos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, busca propiciar um ensino no qual os alunos possam realizar análises e interpretar questões do seu próprio cotidiano levando em consideração problematizações criadas por eles a respeito de um tema de seu interesse. Logo, a realidade é o ponto inicial tratado por esse método que, a partir disso, interliga aspectos importantes como, conteúdos matemáticos, discussões, problematizações, resolução de situações e descobertas. Todas essas propriedades trabalham em conjunto para gerar os resultados de um processo de ensino contextualizado.

4. Festa de aniversário – uma atividade prática

A presença da realidade, que destaca a Modelagem Matemática, proporciona aos envolvidos solucionar situações-problema que fazem parte de seus contextos, em que facilitam a compreensão dos conteúdos matemáticos e de outras áreas do conhecimento.

Esse exemplo prático foi desenvolvido pela pesquisadora desse trabalho, proporcionando reflexões e explicações, sobre o processo de Modelagem Matemática, em que trata de um esquema explicativo dividido em seis etapas que elucidam o desenvolvimento do método de Modelagem Matemática, baseado em Bassanezi (2009). Esses seis passos enfatizam a resolução de um problema da realidade, o qual se liga a uma ampla descrição e reconhecimento à medida que é resolvida pelos envolvidos.

Diante dessa teoria, ilustra-se com um exemplo prático que enfatiza as seis etapas propostas. Para fins de conhecimento, as etapas são: 1- Experimentação (escolha do problema); 2- Abstração (criação do modelo matemático); 3- Resolução (alcance da solução matemática do modelo); 4- Validação (interpretação); 5- Modificação (conferência com a realidade); 6- Aplicação e resultados obtidos.



A primeira etapa é a experimentação, na qual há a obtenção dos dados referentes à situação escolhida para, em seguida, receberem um tratamento matemático. Nesse primeiro momento, a utilização das técnicas e métodos, a partir da observação e da experiência, tornam-se fundamentais para se avançar corretamente. Nessa etapa, se manifesta o caráter empírico intrínseco da Modelagem Matemática.

Assim, na primeira etapa (escolha do problema), iniciamos uma discussão sobre possíveis situações-problema que poderíamos resolver. Os alunos, que já estão cursando o quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, diante da discussão, tomaram a iniciativa de pesquisar sobre uma festa de aniversário. Esse assunto surgiu devido ao mês que foi realizado a atividade, em que dois alunos fariam aniversário. Com isso os envolvidos analisaram o calendário e elegeram todos os aniversariantes da sala. Essa atividade foi desenvolvida pelos estudantes e pela pesquisadora desse trabalho.

Escolhemos pesquisar sobre como fazer uma festa de aniversário e identificar quantos aniversariantes temos ao ano. As questões problemas traçadas foram: O que é preciso para montar uma festa de aniversário? Qual o valor de uma festa de aniversário?

Após a escolha do tema, passamos para a segunda etapa - Abstração (criação do modelo matemático). A finalidade principal é a formulação dos modelos matemáticos para a situação-problema escolhida na primeira etapa. Bassanezi (2009, p. 29) esclarece que, “A montagem do modelo matemático, que se dá nessa fase do processo de modelagem, depende substancialmente do grau de complexidade das hipóteses e da quantidade de variáveis interrelacionadas”.

Na segunda etapa chegamos à conclusão que para construir um modelo matemático, primeiro precisaríamos construir uma lista de quantos aniversariantes temos por mês e outra lista de tudo que seria necessário. Com as discussões e problematizações analisamos o calendário e construímos o seguinte quadro:



Quadro 1: Lista de aniversariantes por mês

Mês	Quantidade de aniversariantes / mês
Janeiro	1
Fevereiro	0
Março	3
Abril	2
Maió	5
Junho	2
Julho	0
Agosto	3
Setembro	4
Outubro	1
Novembro	5
Dezembro	2

Fonte: Professora e alunos

Em seguida, construímos a outra lista de tudo que seria necessário para realizar uma festa de aniversário.



Quadro 2: Lista para festa de aniversário

Itens necessários	Quantidade / unidade
Bolo	1
Salgados	280
Pão de queijo	140
Biscoitinhos	140
Cocadinha	112
Brigadeiro	196
Docinhos leite ninho	196
Balinhas	196
Refrigerante	14 (2 L cada um)
Pratinhos	30
Talheres	30
Guardanapos	2 (pacotes, com 100 cada um)

Fonte: Professora e alunos

Com a construção das duas listas, observamos que seria necessário dividir a sala em grupos para pesquisar os valores e as unidades de medidas de cada item, expostas no Quadro 2. Assim, os educandos formaram quatro grupos de sete alunos, em que cada grupo ficou responsável por três itens. Com a ajuda dos pais e professora pesquisaram os respectivos preços procurando os valores mais baratos. A pesquisa dos preços dos produtos, além de lidar com valores, possibilitou o trabalho que é preciso para pesquisar os preços mais baratos, que a economia, mesmo que em pequena quantidade, é importante para todos.



Após essa etapa, construímos outro Quadro com os valores pesquisados dos produtos.

Quadro 3: Lista dos itens e seus respectivos valores

Itens necessários	Valores	Valor Total
Bolo	R\$ 120,00	R\$ 120,00
Salgados	R\$ 35,00 (cento)	R\$ 98,00
Pão de queijo	R\$ 14,99 (o Kg e cada Kg tem 25 unidades)	R\$ 83,95
Biscoitinhos	R\$ 5,99 (o Kg e cada Kg tem 30 unidade)	R\$ 27,95
Cocadinha	R\$ 1,00 (unidade)	R\$ 112,00
Brigadeiro	R\$ 11,55 (lata – 1 Kg – rende 100 porções)	R\$ 23,10
Docinhos leite ninho	R\$ 15,99 (1 receita com 60 unidades)	R\$ 52,25
Balinhas	R\$ 0,10 (unidade)	R\$ 19,60
Refrigerante	R\$ 2,99 (garrafa de 2 L)	R\$ 41,86
Pratinhos	R\$7,99 (30 unidades)	R\$ 7,99
Talheres	R\$ 5,99 (30 unidades)	R\$ 5,99
Guardanapos	R\$ 4,99 (pacote com 100 unidades)	R\$ 9,98

Fonte: Professora e alunos



Diante desses resultados e da execução dessas etapas, dialogamos como poderia ser construído o modelo, e a partir de tentativas chegamos à fórmula final - modelo matemático, como pode ser visto na figura 1. O valor total é igual à soma dos valores de todos os itens, expostos no Quadro 3.

Figura 1: Modelo Matemático

Valor total= soma de todos os produtos

Fonte: Professora e alunos

Finalizando esse momento, passamos para a terceira etapa - Resolução (alcance da solução matemática do modelo), Bassanezi (2009, p. 29) enfatiza que se chega à obtenção do modelo matemático, “[...] quando se substitui a linguagem natural das hipóteses por uma linguagem matemática coerente”. Nessa etapa, as hipóteses formuladas serão trazidas pelos métodos e conteúdos matemáticos, que representarão a resolução do modelo matemático.

Assim, nos reunimos para resolver a fórmula que constitui o modelo matemático, a fim de chegar ao resultado. Com a ajuda de todos chegamos à conclusão de que no total gastaríamos R\$602,67 para realizar uma festa de aniversário.

Na quarta etapa - Validação (interpretação), os modelos são avaliados com o intuito de verificar se os mesmos respondem aos fenômenos observados na primeira etapa, e se as hipóteses utilizadas comparadas com as soluções e valores obtidos se revelaram adequadas. Bassanezi (2009, p. 30) esclarece que “[...] o grau de aproximação desejado destas previsões será o fator preponderante para sua validação”.

Conferimos e interpretamos os dados e valores, elegendo cada conteúdo que foi utilizado para a resolução dessa situação-problema. Assim, trabalhamos com diversos sistemas de medidas, quantidade, comparação, operações fundamentais da Matemática,



valor monetário, importância das datas, contextualização do nascimento, alimentos e até organização de dados.

Na quinta etapa - Modificação (conferência com a realidade), em que acontece um retorno à situação inicial, com o objetivo de confrontá-la com os resultados obtidos por meio do desenvolvimento do modelo matemático. É preciso conscientizar que nenhum modelo deve ser considerado definitivo, sendo cabível o seu melhoramento ou outras formulações. Bassanezi (2009) destaca que, os fatos regem novas situações; qualquer teoria pode se modificar; as observações se acumulam a partir dos questionamentos dos novos problemas e a Matemática propicia ferramentas para traduzir a realidade.

Nessa etapa, fizemos uma discussão significativa, em que tivemos depoimentos sobre a realidade dos alunos, o que eles achavam de festas de aniversário, a consciência sobre os valores gastos, a possibilidade de economizar ou eliminar itens para ficar mais barato e a importância da escolha dos alimentos.

Para finalizar chegamos à sexta etapa - Aplicação e resultados obtidos, na qual conferimos a possibilidade de erros, discutimos que agora que sabemos sobre a organização de uma festa de aniversário, podemos refletir sobre esta e sobre os valores gastos para sua aplicação na sala de aula.

5. Considerações Finais

A Modelagem Matemática vem se tornando uma alternativa metodológica pertinente no âmbito científico e educacional. Esta traz características que abrange da realidade ao aprendizado dos conteúdos matemáticos.

Entendemos que a relação entre o conhecimento cultural, histórico, social, econômico e educacional permite ao aluno expressar sua identidade, além de trabalhar e aprender vários tipos de linguagens, para atuar enquanto educando e indivíduo social. O envolvimento desses aspectos nos permite analisar a relevância da Modelagem



Matemática, em unir essas características em uma teoria que pode ser desenvolvida a partir de uma situação-problema da realidade.

Acreditamos que a realidade, a participação efetiva do aluno, a utilização de diversas linguagens, o envolvimento contextualizado da Matemática e de outras áreas do conhecimento e a possibilidade de mudança, são primordiais para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Um ensino que contemple objetivos culturais e educacionais que vise, tanto a formação escolar, como a formação social do aluno.

A partir do estudo e da análise sobre a Modelagem Matemática, realizada nessa pesquisa, constata-se que esta consegue oferecer, aos indivíduos que a utilizam, possibilidades de transformações, em que o conhecimento matemático é posto em evidência, re-criado, estruturado, associado a áreas culturais e formais até chegar ao seu entendimento ou a alguma constatação final. A riqueza de processos interligados, que esse recurso metodológico proporciona, permite mudanças e a utilização, tanto da linguagem natural, como da linguagem matemática, tornando-a mais significativa para o processo de ensino.

As possibilidades de construção e desenvolvimento de projetos, a criação de situações nas aulas de Matemática, o envolvimento de outras áreas do conhecimento, os planejamentos no espaço escolar e não escolar, são as possíveis contribuições didáticas que a Modelagem Matemática oferece para o desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As contribuições metodológicas que a Modelagem Matemática oferece aos professores no desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental são as maneiras de trabalhar os saberes matemáticos com desenvolturas diversificadas, as possibilidades de previsões, as escolhas das situações de aprendizagem, o envolvimento de contextos reais, a utilização de diversos instrumentos práticos, a pesquisa de campo, a construção do modelo matemático, a utilização da linguagem natural e matemática, as variadas formas de explicações, sendo cabíveis mudanças de estratégias.

Além disso, a fundamentação teórica e prática que a Modelagem proporciona no trabalho dos conteúdos matemáticos conduz um ensino que acarreta a construção de



conhecimentos de forma natural e gradual, em que o aluno progride a cada situação de aprendizagem, fortalecendo o desenvolvimento de habilidades/competências, além de recriar e transformar conhecimentos.

O desenvolvimento da atividade prática em consonância com o referencial teórico adotado, apresenta características que revelam as possibilidades de desenvolvimento da Modelagem Matemática, nos primeiros Anos do Ensino Fundamental. Além disso, é possível refletir que as contribuições, de Bean (2001), D'Ambrosio (1986), e principalmente de Bassanezi (2009), em suas etapas de desenvolvimento da Modelagem, edificam uma teoria válida e consistente, dessa alternativa metodológica, para o trabalho com os saberes matemáticos.

Os estudos realizados nessa pesquisa nos permitiram analisar, descrever e refletir sobre a Modelagem Matemática, e promoveram o entendimento e a concretização das contribuições teóricas e práticas propostas por essa alternativa metodológica. Nesse sentido, o estudo apresentado trouxe o trabalho com alguns conteúdos matemáticos, estruturados a partir da Modelagem Matemática, em que as situações-problemas, são passíveis de resolução ou posições.

6. Referências

ALRO, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Tradução de Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BASSANEZZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.

BASSANEZZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2009.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: um Guia para a Iniciação Científica**. São Paulo: Makron Books, 2000.



BEAN, D. O que é modelagem matemática? In: **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v.8, n.9/10, p.49-57, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBROSIO, U. Matemática e desenvolvimento. In: **Da realidade a ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus, 1986. P. 13-25.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática da teoria à prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

D'AMBROSIO, B. S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a prática**. Campinas-SP: Musa; 2005. p. 20-32

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das Matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora: Atlas, 2008.

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, 2008.

SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R. Uma breve história do ensinar e aprender matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação de professores. In: **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v.15, Número Especial, p.857-871, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.