

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

**Fortaleza - Ceará
2017**



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Antonio Idilvan de Lima Alencar
Secretário da Educação

Márcia Oliveira Cavalcante Campos
Secretária Adjunta da Educação

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva da Educação

Julianna da Silva Sampaio
Assessoria de Comunicação - ASCOM

Rogers Vasconcelos Mendes
Coordenador da CODEA/Gestão Pedagógica

Iane Terceiro Nobre
Orientadora da Célula de Currículo e Formação

Elane Maria Feijó Borges
Orientadora da Célula de Desenvolvimento do Currículo e da Aprendizagem

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim

Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib - (UNIFOR - Universidade de Fortaleza)
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará).
Prof. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (CODEA/Gestão Pedagógica).
Prof. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva - (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dra. Betânia Maria Raquel Gomes - (Assessora Técnica - SEDUC)
Prof. Dr. Cult. Rickardo Léo Ramos Gomes - Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP)
Profa. Dra. Karine Pinheiro Souza - Coordenadoria Administrativa (COADM)

Comissão Técnica Científica

Prof. Ms. Rogers Vasconcelos Mendes
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Gestão Pedagógica

Prof. Ms. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Educação Integral

Prof. Ms. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais

Profa. Ms. Paula de Carvalho Ferreira
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Gestão Pedagógica

Suporte Técnico

Alain Rodrigues Moreira

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico
Gráfica Digital da SEDUC

Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Ms. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Esp. Liduina Maria de Paula Medeiros
Profa. Ms. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Inglês
Profa. Esp. Roserlany Francelino Gomes

Revisão Espanhol
Profs. Ms. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.500 exemplares

Arte da Capa



Nome: Márcio André Gonçalves
Instituição: Centro de Educação de Jovens e Adultos Padre Luiz Gonzaga Xavier de Lima Itapipoca - Ceará (CREDE 02)

Participante: "Alunos que Inspiram 2017 na modalidade pintura
Arte: Pé de Serra - A inspiração para pintar essa tela chegou, ao pensar nas viagens que realizei pelo Brasil afora, conhecendo pessoas incríveis e lugares tão bonitos da nossa pátria querida. Paisagens montanhosas do nosso país foram a fonte inspiradora para realização dessa obra.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Sumário

Apresentação **07**

Artigos

A ABORDAGEM DO ESTILO DE ÉPOCA ROMÂNTICO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1970 AOS DIAS ATUAIS. **11**

THE ROMANTIC ERA STYLE APPROACH IN HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS OF TEXTBOOKS FROM THE 1970S TO THE.

EL ABORDAJE DEL ESTILO DE ÉPOCA ROMÁNTICO EN LA ENSEÑANZA MEDIA: UN ANÁLISIS DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE LA DÉCADA DE 1970 HASTA LOS DÍAS ACTUALES

Clealdo Pinto Júnior

O ENSINO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECORTES TEMÁTICOS, APRECIÇÃO DE AUTORES E ESCRITA ACADÊMICA **24**

THE BRAZILIAN EDUCATION EDUCATION: THEMATIC SCRAPS, AUTHORS VALUATION AND ACADEMIC WRITING

LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN BRASILEÑA: RECORTES TEMÁTICOS, APRECIACIÓN DE AUTORES Y ESCRITA ACADÉMICA

Maria Deuselena Dias de Souza

INCLUSÃO E REPROVAÇÃO: FACES DE UMA MESMA MOEDA? **34**

INCLUSION AND REPROBATION: FACES OF THE SAME COIN?

INCLUSIÓN Y REPROBACIÓN: FACES DE UNA SOLA MONEDA?

**Maria Eliane Linhares de Holanda
Erinaldo Gualberto da Silva**

OS IMPACTOS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA GESTÃO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE, EM TAUÁ (CE)

46

THE IMPACTS OF THE CLASSROOM MANAGER TEACHER PROJECT IN CLASSROOM MANAGEMENT: A CASE STUDY IN EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE, IN TAUÁ (CE)

LOS IMPACTOS DEL PROYECTO PROFESOR DIRECTOR DE CLASE EN LA GESTIÓN DELAULA: UN ESTUDIO DE CASO EN LA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE, EN TAUÁ (CE)

Gilmar Pereira Costa
Diva Lima

A GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: as congruências e as divergências dessa relação nos dias atuais.

57

THE GRAMMAR AND TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: the congruences and divergences of this relationship in the present days.

LA GRAMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: las congruenciasy las divergencias de esta relación en los días actuales.

Kriscia Lorena de Freitas Gonçalves
Élida Maria do Nascimento

UM ESBOÇO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE DISCIPLINAS OPCIONAIS PARA A MELHORIA QUALITATIVA DA FORMAÇÃO HUMANA E INTELLECTUAL DO ESTUDANTE DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

72

AN OUTLINE ABOUT THE IMPORTANCE OF OPTIONAL DISCIPLINES FOR THEQUALITATIVE IMPROVEMENT OF THE HUMAN AND INTELLECTUAL FORMATION OF THESTUDENT IN FULL TIME SCHOOL.

UN BOSQUEJO ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LAS DISCIPLINASOPCIONALES PARA LA MEJORA CUALITATIVA DE LA FORMACIÓN HUMANA E INTELLECTUALDEL ESTUDIANTE EN TIEMPO INTEGRAL

José Wilson Freitas de Miranda Filho

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CROATÁ - FLÁVIO RODRIGUES: DIFICULDADES E DISTORÇÕES

86

THE EVALUATION OF LEARNING IN THE MIDDLE SCHOOL OF CROATIA - FLÁVIO RODRIGUES: DIFFICULTIES AND DISTORTIONS.

"LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIO DE CROATÁ - FLÁVIO RODRIGUES: DIFICULTADES Y DISTORCIONES»

Klênio Pontes Bezerra
Edianne Dias Fernandes Rocha
Rosendo Freitas de Amorin

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida e formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis e, aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular todos os professores das escolas públicas estaduais a escreverem e publicarem artigos sobre suas experiências de sala de aula ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos investigativos. Nesse contexto, nossas escolas tem sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos Programas de Pós-graduações têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica de qualidade, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos elencados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes apresenta-nos como um meio audacioso e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública estadual do Ceará.

A Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

O eterno retorno ao desafio da aprendizagem

Em fevereiro desse ano foi publicado o texto final da Reforma do Ensino Médio no Diário Oficial da União. Com a Lei 13.315, que faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas matemática, língua portuguesa e inglês serão disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Dentre as críticas a essa proposta, destacam-se: a diluição dos conteúdos de disciplinas estruturantes; a questionável promessa da livre escolha de conteúdos a serem estudados e a possibilidade de criação de um contingente de professores com “notório saber”.

O maior, desafio à educação pública brasileira tem sido, ao longo das duas últimas décadas, a aprendizagem. Infelizmente, os indicadores de avaliação não têm revelado, de um modo geral, os resultados que os gestores e os agentes envolvidos com a educação têm almejado. Apesar desse cenário desanimador, o Ensino Médio público do Ceará vem revertendo esse quadro, especialmente na última década. A implantação das Escolas Profissionalizantes de Tempo Integral, a participação e os resultados obtidos pelos estudantes das escolas públicas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) comprovam os progressos educacionais do estado.

Nesse terceiro número da DoCEntes, destacamos trabalhos que de alguma maneira analisam o processo ensino e aprendizagem. Apesar de se reconhecer que não existe aprendizagem sem ensino, faz-se necessário admitirmos que nem todo ensino proporciona aprendizagem no nível esperado. A educação como espaço de reflexão

filosófica possibilita ir à raízes do questionamento sobre a essência do que é ser humano. Nesse mesmo diapasão, refletir sobre os objetivos da educação possibilita uma sinalização do que deve ser ensinado e aprendido. Para além da aprendizagem, hodiernamente valorizamos a aprendizagem significativa e a aprendizagem cooperativa, ambas cada vez mais fortalecidas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e por infraestruturas tecnológicas como os laboratórios de ciências.

Os avanços na educação pública cearense são inegáveis, inclusive no Ensino Médio. Entretanto, cabe questionar: como prosseguir com esse círculo virtuoso de forma ascendente sob o signo da atual Reforma?

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe

A ABORDAGEM DO ESTILO DE ÉPOCA ROMÂNTICO NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1970 AOS DIAS ATUAIS.

Clealdo Pinto Júnior¹

Resumo

O ensino de literatura nos últimos 30 anos tem utilizado o livro didático como importante instrumento pedagógico; contudo, percebe-se que os livros didáticos para o Ensino Médio apresentam diferentes abordagens ao tratarem dos temas literários, que refletem distintos ideais formativos. Este artigo analisa de forma diacrônica a abordagem da literatura romântica nos livros didáticos destinados ao Ensino Médio desde a década de 70 aos dias atuais. Objetiva, portanto, identificar os recursos empregados pelos autores para desenvolverem o capítulo referente ao Romantismo. Para embasar este estudo, procuramos a literatura pertinente de autores como: Freire (2000), Henrique (2011), Bender (2007), Silva (2009), Roters e Teixeira (2008) e outros; além de consultar as leis 5.692/71 e 9.394/96. A pesquisa divide-se em quatro etapas, sendo elas: escolha dos livros, leitura de referencial teórico, leitura dos livros didáticos e sistematização dos dados e, por fim, análise das obras. Conclui-se que a abordagem da literatura romântica nos livros para o Ensino Médio foi marcada por uma crescente valorização do tema, mas o trabalho com o texto literário, por sua natureza fragmentada, não desenvolve o letramento literário.

Palavras-chave: Literatura; Ensino Médio; Livro didático; Romantismo.

Abstract: The Approach of Romantic Era Style in High School: An Analysis of Textbooks from the 1970 to the present day

The teaching of literature in Brazil in the last 30 years has used the textbook as an important educational tool; however, it is clear that textbooks for the high school have different approaches when dealing with the literary themes that reflect different formative ideals. This article analyzes diachronically the romantic literature approach in textbooks for the high school from the 70s to today. It aims, therefore, to identify the resources used by the authors to develop the chapter to Romanticism. To support this study, we sought the literature of authors such as Freire (2000), Henry (2011), Bender (2007), Silva (2009), Roters and Teixeira (2008) and others; in addition to consulting the laws 5.692/71 and 9.394/96. The survey was divided into four stages, namely: choice of books, theoretical reading, reading textbooks and systematization of data and finally analysis of the works. It was concluded that the approach of romantic literature in the books for the high school was marked by a growing appreciation of the theme, but the work with the literary text, due to its fragmented nature, does not develop the literary literacy.

Keywords: Literature, high school; Textbook; Romanticism.

¹ Professor da rede pública no Estado do Ceará. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Padre Dourado e especialista em Políticas de Inclusão Racial na Educação Escolar pela UNILAB.

Resumen: I EL ABORDAJE DEL ESTILO DE ÉPOCA ROMÁNTICO EN LA ENSEÑANZA MEDIA: UN ANÁLISIS DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE LA DÉCADA DE 1970 HASTA LOS DÍAS ACTUALES

la enseñanza de literatura en los 30 últimos años ha utilizado el libro didáctico como importante instrumento pedagógico; sin embargo, se percibe que los libros didácticos para la enseñanza media presentan distintos abordajes al tratar los temas literarios, que reflejan distintos ideales formativos. Este artículo analiza de forma diacrónica el abordaje de la literatura romántica en los libros didácticos destinados a la enseñanza media desde la década 70 hasta los días actuales. Objetiva, por lo tanto, identificar los recursos empleados por los autores para desarrollar el capítulo que se refiere al Romanticismo. Con el fin de basarse este estudio, buscamos en la literatura pertinente de autores como: Freire (2000), Henrique (2011), Bender (2007), Silva (2009), Roters e Teixeira (2008) y otros más; además de consultar la leyes 5.692/71 y 9.394/96. La investigación se divide en cuatro etapas, que son: elección de los libros, lectura de referencial teórico, lectura de los libros didácticos y sistematización de los datos y, al fin, análisis de las obras. Se concluye que el abordaje de la literatura romántica en los libros para la enseñanza media ha sido marcada por una creciente valorización de este tema, pero el trabajo con el texto literario, por su naturaleza fragmentada, no desarrolla el letramiento literario.

Palabras-clave: Literatura; Enseñanza Média; Libro didáctico; Romanticismo..

1. INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria na qualidade do ensino acarretou diversas alterações nas práticas educativas ao longo dos anos. Os sistemas de ensino foram modificados, leis foram sancionadas, parâmetros, diretrizes e orientações curriculares surgiram de modo a assegurar a “formação adequada” aos estudantes brasileiros. Contudo, a própria definição de “formação adequada” não é algo pacífico e cristalizado no meio educativo. O passado recente do país apresenta distintas conjunturas políticas, algumas com maior, outras com menor liberdade de expressão. Seja no período de democratização ou na incidência da ditadura militar, sempre se vislumbrou um ideal formativo para os alunos das escolas públicas brasileiras.

Diante disso, o presente trabalho busca responder a seguinte pergunta: Como o estilo de época romântico é abordado nos livros didáticos de literatura da década 1970 até os dias atuais? Assim, mediante uma análise de conteúdo, “técnica de investigação que através de um análise objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto

das comunicações, tem por finalidade a interpretação desta mesma comunicação” (BERELSON s.d. apud TEXEIRA E ROTERS, 2008, p. 8), disponibilizam-se dados que possam contribuir para implementação de políticas públicas destinadas à melhoria na qualidade do ensino.

Destarte, optou-se pelo capítulo que tematiza o estilo de época romântico por compreender-se que oferece um maior acervo de obras e autores, bem como por ser o primeiro período a apresentar traços de uma literatura com característica nacional, embora ainda influenciada pela literatura europeia. O corpus da análise conta com nove obras didáticas, escolhidas segundo a preferência dos docentes ou o prestígio de seus autores.

A relação livro didático e qualidade do ensino não é algo novo. Muitos autores debatem o assunto e tecem críticas severas ao material didático disponível para os alunos. Deste modo, questiona-se a qualidade dos livros oferecidos aos estudantes, mas se reconhece a importância dos programas governamentais de distribuição dos livros didáticos.

Diante disso, a análise dessa amostra de livros didáticos busca contribuir com o conhecimento sobre o assunto na medida em que oferece subsídios para identificar entraves na aprendizagem dos discentes, pois, segundo Evangelista (EVANGELISTA 2001 apud SILVA 2009, p.1), os materiais contidos nos livros e manuais didáticos disponibilizados aos alunos não contribuem para o ensino de língua e literatura da maneira como estão estruturados, pois não apresentam textos integrais e utilizam o texto literário para o ensino de gramática e, portanto, não incentivam a leitura do texto literário integral.

Portanto, a presente pesquisa objetiva identificar diferenças na abordagem do conteúdo, nas propostas de atividades, no estudo do texto literário e no relacionamento do livro didático com o professor e o aluno, pois, conforme Paulo Freire (2000, p.8) “[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo”. Assim, é mister perceber-se que o texto não é um objeto fixo no qual o leitor busca os significados prontos por meio da interpretação ou dito de outro modo:

A palavra tem uma expressividade, mas a expressividade não pertence a palavra emitida, mas surge do contato entre a palavra e a realidade e expressa os valores de um homem inserido em um contexto social, com seus relacionamentos interpessoais e vivências e leituras realizadas. (BAKHTIN 1992 apud TEIXEIRA E ROTERS, 2008, p.2-3)

A Lei de Diretrizes e Bases (LEI 9.394/1996, Art. 35) aponta como finalidade do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, “a preparação para o prosseguimento dos estudos, a preparação para o trabalho e cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (Grifo nosso)

A Constituição de 1988 (C.F. 1988, Art. 205) aponta como meta da educação “o pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Ainda na carta magna, é assegurado o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, por meio da distribuição de material didático. (Art.208, VII). Contudo, o período que antecede a promulgação da Constituição de 1988 foi de privação de direitos, sobretudo de expressão e liberdade. No governo dos militares, o ensino tecnicista foi valorizado, garantindo mão de obra qualificada para a indústria. Assim, a formação profissional foi a base da LDB 5.692/1971, sendo a criticidade desconsiderada no dispositivo legal, mas já apontando a preparação para o prosseguimento dos estudos.

Paulo Freire (2000, p.23) nos alerta para o aspecto ideológico do processo educativo quando afirma que “Do ponto de vista político, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. O pedagogo ainda afirma que “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita”. (FREIRE 2000, p.17)

Muitos são os segredos que envolvem a edição de material didático para distribuição aos alunos de escola pública. Muitos aspectos são considerados pelos autores para adotar uma abordagem didática ou outra. Assim, somente a partir de uma análise objetiva dos livros didáticos ao longo do percurso de democratização poder-se-á fazer uma análise crítica dos livros didáticos, percebendo tendências e características de cada período em estudo e identificando ideologias que subjazem na superfície textual.

2. O LIVRO DIDÁTICO AO LONGO DOS ANOS

O baixo desempenho dos alunos egressos do Ensino Médio na leitura e produção textual tem preocupado educadores e gestores públicos. A

crise dos estudos literários pode estar relacionada a uma visão utilitarista, segundo a qual os conteúdos trabalhados visam à apropriação de resultados técnicos (LARROSA 1998 apud BENDER 2007, p. 26). Na ânsia de promover melhorias na qualidade do ensino oferecida aos jovens estudantes de escola pública no Brasil, mudanças na legislação foram empreendidas e políticas públicas foram asseguradas, almejando uma distribuição igualitária de oportunidades. Diante desse panorama, o Livro Didático recebeu atenção especial, garantindo-se sua distribuição aos alunos carentes e adequando sua proposta curricular às normas legais que orientam a produção de material didático desde a década de 1970.

A preocupação com o Livro Didático foi mais intensa a partir da década de 1930. Em 1937, o governo desenvolveu uma política de incentivo à leitura por meio da distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Entretanto, o contexto político do Estado Novo, governo ditatorial de Getúlio Vargas, determinou uma maior preocupação político-ideológica do que didática. A década de 1960 foi marcada por um grande desenvolvimento econômico, bem como por um relacionamento aproximado entre os governos brasileiro e americano, havendo uma subserviência do Brasil aos Estados Unidos. Em 1968 foi criada a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar). Entre 1970 e 1980, há uma preocupação maior com o conteúdo dos Livros Didáticos através de avaliações críticas que identifiquem o caráter ideológico das obras, dirigido ao capitalismo. Ainda na década de 1980, o governo intensifica a assistência a crianças carentes por meio da disponibilização de Livros Didáticos, que passam a ser reutilizados. Em 1985 é criado o Plano Nacional do Livro Didático, política que persiste até hoje, havendo uma progressiva melhoria na qualidade dos livros, de modo a assegurar maior durabilidade. (BENDER 2007, p.36)

2.1 Aspectos legais

A vida em sociedade é sempre regulada por leis, que procuram assegurar direitos e estabelecer limites à atuação de terceiros, garantindo uma relação harmoniosa entre as pessoas. No recorte histórico que esse trabalho focaliza, muitas normas, leis e orientações foram emitidas com o fito de aprimorar o processo educativo. Contudo, dada a maior relevância para a discussão que ora se promove sobre os Livros Didáticos, quatro instrumentos normativos merecem maior atenção, sendo eles: a Lei 5.692/1971, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Lei 5.692/1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, está sustentado no tripé profissionalização, eficiência/eficácia e objetividade. Já em seu artigo primeiro é possível constatar o tratamento objetivo que é dado às intervenções pedagógicas, quando diz que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. (LEI 5.692/71, Art. 1)

Assim, a formação deve ser “necessária”, evitando-se, pois, recursos prolixos, haja vista dificultarem a apreensão dos conteúdos e despenderem mais recursos para sua efetivação. Percebe-se, pois, que os elos de sustentação desta lei estão imbricados, pois sendo objetivo, atende-se ao princípio de economicidade, que decorre de uma postura eficiente e eficaz. A eficiência consiste em fazer algo com poucos recursos. Já a eficácia refere-se a realizar uma atividade com esmero, perfeição, garantindo que o melhor resultado seja obtido (ALEXANDRINO; PAULO 2012, p.200). O artigo segundo ratifica essa fala quando afirma que: “O

ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”. (LEI 5.692/71, Art. 2)

A profissionalização é decorrência do ensino tecnicista que dominou o governo dos militares e almejava garantir empregabilidade aos egressos do 2º Grau como forma de dignificação humana, ao passo que qualificava mão de obra para as empresas que se instalaram no país em decorrência do aquecimento econômico nesse período. Diante desses fatores, alguns estudiosos entendem que a lei 5.692/71 deixou marcar indeléveis na educação brasileira. Dentre esses pesquisadores, podemos citar o professor Ezequiel Theodoro da Silva (1993), quando ele afirma “que a orientação tecnicista da Lei 5.692/71 pesou sobremaneira na degradação do magistério brasileiro”. (SILVA 1993, p.52)

Neste sentido, o material didático produzido durante a vigência da lei 5.692/71 vai refletir os princípios de profissionalização, economicidade, objetividade, eficácia e eficiência. Logo, a apresentação dos conteúdos devia apresentar as informações “necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades” (LEI 5.692/71, Art. 1), abdicando de conjecturas subjetivas, uma vez que a criticidade não estava entre as habilidades a serem desenvolvidas.

A Constituição Federal trata especificamente da educação entre os artigos 205 e 214. Apesar da preocupação com a qualificação para o trabalho, pode-se perceber que a carta constitucional apresenta como preocupação maior: o exercício da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, o saber, gestão democrática do ensino público e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”. (C.F 1988, Art.

206) Dentro da seara desta pesquisa, interessa de modo especial o artigo 208, que trata dos deveres do Estado. Neste artigo, o inciso VII determina ser dever do Estado garantir “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (C.F. 1988, Art. 208, VII; grifo nosso)

Deste modo, a Constituição confere grande valorização ao Livro Didático, pois é possível inferir que “o pleno desenvolvimento da pessoa” (C.F 1988, Art. 205) se dá com o apoio do Livro Didático. Acerca das etapas da educação básica, o Ensino Médio passou a fazer parte dela com a LDB 9.394/96, mas a distribuição de Livro Didático para esta etapa do ensino é algo recente, datando do ano de 2006. (BENDER 2007, p.38)

Em 1996, a Lei nº 9.394, lei de diretrizes e bases da educação nacional é sancionada, recepcionando os anseios por melhorias já elencados na constituição, tais como liberdade e desenvolvimento crítico. Além de incluir o Ensino Médio na educação básica, assegurar diversas modalidades de ensino, que atendam a diversidade de interesses do público, a LDB 9.394/96 distribuiu responsabilidades entre os entes federados, além de responsabilizar o Estado pela progressiva distribuição de material didático, inclusive material específico e diferenciado para atender a comunidades indígenas. (LEI 9394/96, Art. 79, IV)

Contudo, uma lei não responde a todas as dúvidas em relação à sua aplicação, sobretudo aquelas decorrentes da prática educativa, do trabalho em sala de aula. Como desenvolver integralmente o aluno e torná-lo crítico? Como tornar as aulas de literatura e português atraentes para uma geração tecnológica? Quais os conteúdos a serem trabalhados? Essas e outras dúvidas inquietaram os gestores educacionais e face ao clamor por

respostas, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os parâmetros curriculares promoveram uma nova organização do Ensino Médio, por meio da estruturação de três grandes áreas: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. É mister esclarecer que a divisão não torna as áreas estanques e incomunicáveis, mas apenas congrega disciplinas e conteúdos curriculares afins. Portanto, o “novo Ensino Médio deverá preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para a aprendizagem permanente, considerando, assim, o aluno como sujeito de sua aprendizagem”. (BENDER 2007, p.28)

Diante disso, o Livro Didático, após a edição dos PCNs, não é visto como “um fim em si mesmo”, não é dono da verdade. Os estudantes estão a todo instante mudando suas convicções através dos relacionamentos sociais e dos novos saberes. Estas alterações procuram adaptá-los ao meio em que se acham inseridos. (MUNARI 2010, p.30) Assim, não há verdades absolutas. A esse respeito já nos alertava Piaget ao afirmar que “uma verdade aprendida não é mais que uma meia verdade, enquanto a verdade inteira deve ser reconquistada, reconstruída ou redescoberta pelo aluno”. (PIAGET 1950 apud MUNARI 2010, p.17)

Os PCNs apontam que o aluno deve construir sua aprendizagem, mediada pelo professor e apoiada pelo Livro Didático. Contudo, dada a diversidade de informações disponíveis, sobretudo com o advento da tecnologia, e a facilidade de acesso, cabe ao aluno livre e crítico dirigir seu processo de aprendizagem, priorizando as informações que atendem à sua realização pessoal.

2.2 Contexto de produção das obras

As nove obras analisadas nesse trabalho foram desenvolvidas em contextos sociais bastante

diferenciados, algumas sob a égide de um governo ditatorial, tecnicista e com uma orientação capitalista; outras se desenvolveram no período de democratização. Durante esse percurso, assistiu-se ao progressivo desenvolvimento tecnológico, fato que marcou profundamente a vida das pessoas, haja vista a facilidade e instantaneidade do acesso à maioria das informações. Por conseguinte, os Livros Didáticos refletem e veiculam posturas ideológicas que caracterizam os interesses dominantes em cada período. No governo militar, valorizava-se a objetividade, a sistematização de dados, a formação profissional e o moralismo. Com o advento da democracia, a liberdade e o respeito às diferenças vão ditar os rumos da sociedade brasileira, buscando formar cidadãos críticos, proativos e capazes de conduzir suas vidas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este trabalho desenvolveu-se em quatro etapas. A primeira dessas etapas consistiu a escolha das obras representativas de cada período, ação que demandou uma avaliação qualitativa dos livros, fundamentada em critérios como preferências mercadológicas e viabilidade de aquisição. Quando se fala em preferências mercadológicas, procura-se demonstrar que a maioria das obras representa a preferência de educadores, desde que lhes foi facultada a escolha dos Livros Didáticos. Já em referência à viabilidade de aquisição, deve-se, sobretudo, à recente política de distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio, tornando-os escassos nas décadas de 1970 e 1980.

A segunda etapa foi a seleção e leitura do referencial teórico que fundamenta este trabalho. Os autores escolhidos desenvolvem pesquisas nos seguintes eixos temáticos: linguagem, ensino e/ou análise de livros e manuais didáticos.

Em um terceiro momento, procedeu-se a leitura de cada uma dos nove Livros Didáticos que constituem o corpus deste trabalho cujos títulos transcrevemos a seguir: Lajolo (1977); Marino (1980); Martos e Mesquita (1983); Cereja e Magalhães (1999); Sarmiento (2004); Ramos (2013); Cereja e Cochar (2013); Faraco, Moura e Maruxo (2013) e Sette, Travalha e Starling (2013).

Ainda na terceira etapa, busca-se identificar a maneira como o período do Romantismo brasileiro foi apresentado em cada obra, qual foi a disposição gráfica destinada em cada livro para apresentar o conteúdo, se foram utilizados textos literários e, em caso afirmativo, quais os autores escolhidos. Ainda em relação ao texto literário, verifica-se se ele é transcrito na íntegra ou mediante a fragmentação textual e que abordagens são feitas com este texto. Além disso, procurou-se identificar a presença ou ausência de recursos não-verbais, tais como imagens e símbolos, quais as estratégias usadas para a apresentação da literatura romântica. Por fim, procede-se a um estudo dos exercícios propostos nos Livros Didáticos, buscando reconhecer diferenças de abordagens nas diferentes obras.

A quarta e última etapa refere-se à sistematização dos dados coletados por meio da confecção de gráfico e à análise das obras, buscando identificar semelhanças e diferenças nas abordagens realizadas. Nesta etapa, os dados coletados são apontados e interpretados à luz do referencial teórico e da legislação correlata, asseverando diferenças e/ou semelhanças estéticas, pragmáticas, metodológicas e ideológicas na apresentação do estilo de época romântico nas obras analisadas.

3.1 Análise e apresentação das obras

Os Livros Didáticos de literatura modificam-se a todo momento e procuram adequar-se às exigências mercadológicas. Durante os últimos 35 anos, verificaram-se variadas conjunturas políticas e econômicas, que determinaram alterações na produção editorial brasileira. Dentre essas distintas realidades, a ditadura militar e sua ideologia capitalista fizeram os livros priorizar uma formação técnica que habilitasse o estudante a ingressar no mercado de trabalho. Neste sentido, a formação humanística foi relegada a segundo plano, pois interessava ao governo qualificar os futuros trabalhadores das indústrias ou prestadores de serviços. Não cabe a esta pesquisa avaliar o mérito dessa postura dos governantes, mas o fato é que os livros desenvolvidos sob a égide da ditadura apresentam um teor tecnicista e sintético, assegurando o acesso às informações e técnicas indispensáveis à capacitação do futuro trabalhador. Assim, podemos distinguir dois momentos diferentes na produção de Livros Didáticos desde a década de 1970 até hoje: um marcado pelo tecnicismo e o outro com um caráter interacionista. Deste modo, apresentamos o gráfico seguinte para auxiliar na análise que será desenvolvida.



Gráfico 1: Gráfico resumo dos recursos usados pelos autores (Produzido pelo autor)

A análise do gráfico acima permite identificar uma menor relevância dada à literatura romântica desde a obra de Lajolo (1977) até a obra de Ramos (2013), muito embora já seja perceptível uma mudança valorativa crescente a partir de Cereja (1999). O número de páginas exemplifica o pequeno espaço destinado à literatura nos anos de vigência mais intensa do tecnicismo. Quando se fala em “vigência

mais intensa do tecnicismo”, está-se afirmando que mesmo os Livros Didáticos contemporâneos ainda conservam resquícios tecnicista em seu escopo, pois não desvinculam o ensino de gramática e literatura dos processos seletivos que os alunos enfrentaram como, por exemplo, ENEM e vestibulares. Assim, quando se falar em livros sob a influência tecnicista, deve-se compreender aqueles anteriores à LDB 9.394/96.

Além do número de página, percebe-se que os livros caracterizados como tecnicista priorizavam o ensino da gramática e o desenvolvimento da compreensão textual e da escrita. Dessa maneira, os exercícios que exigem uma expressão escrita ou a identificação de significados de vocábulos são bastante abundantes, bem como aquelas atividades que utilizam o texto literário para identificar relações coesivas, tais como a coesão referencial.²

O uso de imagens como recurso pedagógico foi menosprezado nos Livros Didáticos do grupo tecnicista, conforme podemos perceber pelo gráfico. Contudo, percebemos uma ascensão da importância do conteúdo imagético ao longo das obras analisadas. Assim, partindo de Lajolo (1977), em que nenhuma imagem foi usada, chega-se a Ramos (2013) e Cereja (2013), em que se constata a presença de 64 imagens. O próprio Cereja (2013) ilustra esse despertar para a importância da imagem como recurso pedagógico de desenvolvimento do educando, pois se comparado Cereja (1999) a Cereja (2013), obtêm-se uma variação de 17 para 64 imagens, representando um aumento de aproximadamente 376%. Diante disso, não há dúvida que, conforme os Livros Didáticos abandonavam o caráter tecnicista e adentravam no universo interacionista, uma maior valorização da imagem ocorria. Assim, cabia ao aluno interagir com o conteúdo imagético e identificar seus múltiplos significados.

O uso modesto de imagens e um menor número de páginas das obras de caráter tecnicista corroboram também com a política de economicidade e objetividade empreendida pelos militares. Essa busca por um gasto menor se manifestou tanto na quantidade de páginas como no uso de imagens, uma vez que a utilização de imagem demanda um gasto maior de recursos gráficos e técnicos. Por conseguinte, o incremento de imagens nas obras interacionista representou uma postura afirmativa do caráter pedagógicos desses recursos por parte do governo e culminou também em um maior investimento na elaboração dos Livros Didáticos. Observemos a discrepância apresentada quanto ao uso de imagens entre as obras tecnicistas e

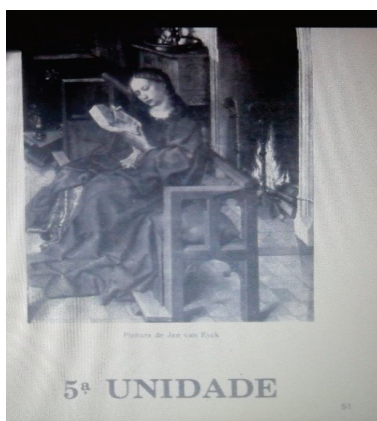


Figura 1: Página do livro dos anos 1980



Figura 2: Páginas dos livros anos 2010

² “Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual”. (KOCH 1994, p.30; grifo do autor)

A figura 1 apresenta a única imagem utilizada por Marino (1980). Esta imagem aparece em preto e branco, não havendo nenhuma abordagem em relação à sua presença no texto. No entanto, a figura 2 traz, em apenas duas páginas das sessenta e cinco em que o Romantismo é apresentado na obra de Cereja (2013), nove imagens, que instrumentalizam a abordagem do autor. Diante disso, é fato que, no grupo tecnicista, o uso de imagens é limitado e seu valor didático menosprezado, uma vez que não há uma análise desse conteúdo. Já nos interacionistas, as imagens são estudadas e, não raro, dissacadas pelos autores dos Livros Didáticos, servindo de importante recurso de aprendizagem.

A quantidade de imagens e o uso das cores provam a diferença ideológica que orienta os períodos tecnicistas e interacionistas. Assim, os tecnicistas se preocupavam com a economicidade e não se viam tão pressionados pela concorrência no mercado de trabalho, por isso usavam poucas imagens e preferiam o monocronatismo. Por outro lado, os interacionistas se viam pressionados a produzir obras que despertassem o interesse dos alunos e distinguissem da ampla produção didática nacional. Deste modo, imagens e cores ganham importância, mas acarretam um aumento de custos na produção dos Livros Didáticos ao longo do período estudado. No entanto, tal aumento de custos alinhou-se a um aumento de investimentos governamentais na produção de Livros Didáticos para a Educação Básica brasileira. Destarte, comparar Livros Didáticos tecnicistas e interacionistas fora do seu contexto de produção seria uma postura leviana e inconsequente.

O gráfico resumo (figura 1) mostra que os Livros Didáticos editados após a promulgação da LDB 9.394/96 atribuem importância à imagem como recurso pedagógico, possuindo uma média aproximada de 43 imagens³. Algumas dessas imagens retratam o momento histórico, outras

trazem as paisagens que caracterizam o estilo de época romântico e a maioria apresenta os autores de destaque da literatura romântica.

O uso de texto como recurso de auxílio pedagógico não recebeu muita atenção nas obras iniciais do grupo tecnicista, pois se preferia apresentar o contexto histórico da produção romântica e investir numa sistematização das principais características desse estilo de época. Assim, Lajolo (1977) traz três fragmentos de texto literário, todos de autoria de José de Alencar, fato que demonstra uma primazia da prosa sobre a poesia na produção didática destinada ao Ensino Médio nos anos iniciais do período em análise. Marino (1980) não apresenta nenhum texto e mostra-se sucinto ao longo das quatro páginas destinadas à literatura romântica. Martos (1983) ratifica a tendência objetivista do grupo tecnicista, pois traz um conteúdo sintético nas 12 páginas destinadas ao Romantismo, mantendo-se fiel ao princípio de economicidade apregoado pela LDB 5.692/71. No entanto, os livros pertencentes ao grupo interacionista contêm uma média de 54 textos, fato que demonstra uma percepção da relevância do texto como recurso para a ação pedagógica. Dentre esses textos, predominam fragmentos de obras literárias e pode-se constatar um crescimento em importância da poesia ao longo do período analisado, mas o gênero prosa predomina.

Quanto aos autores trabalhados, verifica-se que os dois grupos mantêm-se fiéis aos cânones literários, optando por textos consagrados pelo público leitor e pela crítica literária. Não é raro se encontrar o mesmo fragmento de texto literário em dois ou mais Livros Didáticos analisados. A esse respeito, é mister destacarmos que, no livro de Sette (2013), encontram-se destacados diversos autores que não figuram nas demais obras analisadas, dentre esses: Luís Gama, Juvenal Galeno, Antônio Gonçalves Teixeira Souza, Maria Firmino Reis e João de Deus. Esses autores são

³. Acerca de média, vide o conceito apresentado em <http://www.somatematica.com.br>. - Data do acesso: 23/02/2016

mencionados na seção “Na bagagem” e alguns têm seus textos apresentados ao longo do capítulo, enquanto outros são apenas citados.

A menção a esses autores não inscritos no cânone não significa que em Sette (2013) não se apresentem os escritores renomados do Romantismo, tradicionalmente presentes nos Livros Didáticos de literatura para o Ensino Médio. Diante disso, a referência a esses autores românticos constitui um diferencial da obra, uma vez que suscita a pesquisa e o protagonismo do estudante.

O trabalho com o texto literário, tanto nas obras tecnicista como nas interacionistas, não prioriza a formação do leitor literário. Muitos fragmentos são apresentados apenas para exemplificar uma determinada característica do Romantismo. Principalmente nos livros tecnicistas, verifica-se que alguns fragmentos são bastante reduzidos e não permitem a percepção da obra literária na íntegra. Já os livros interacionistas, trazem fragmentos maiores, mas também não priorizam o letramento literário e deixam para o aluno a responsabilidade de desenvolver o gosto pela literatura. Deste modo, diversos textos são usados para ensinar aos alunos a escansão dos versos ou destinam-se a exemplificar as figuras de linguagem trabalhadas na unidade, tanto nas obras tecnicistas como nos livros ditos interacionistas.

texto literário, tanto nas obras tecnicista como nas interacionistas, não prioriza a formação do leitor literário. Muitos fragmentos são apresentados apenas para exemplificar uma determinada característica do Romantismo. Principalmente nos livros tecnicistas, verifica-se que alguns fragmentos são bastante reduzidos e não permitem a percepção da obra literária na íntegra. Já os livros interacionistas, trazem fragmentos maiores, mas também não priorizam o letramento literário e deixam para o aluno a responsabilidade de

desenvolver o gosto pela literatura. Deste modo, diversos textos são usados para ensinar aos alunos a escansão dos versos ou destinam-se a exemplificar as figuras de linguagem trabalhadas na unidade, tanto nas obras tecnicistas como nos livros ditos interacionistas.

As obras posteriores à LDB 9.394/96 apresentam sugestões de filmes, músicas e museus, que colaboram com o aprendizado do aluno e atendem ao dinamismo apregoado por essa lei, na medida em que viabilizam o protagonismo estudantil, a aprendizagem autônoma e o prosseguimento dos estudos. É mister esclarecer que a maioria desses recursos também esteve à disposição dos autores do grupo tecnicista para que fossem indicados aos alunos, mas a abordagem didática adotada pelos tecnicistas possuía uma natureza pragmática e objetiva, além da economicidade que caracterizou a produção didática anterior à LDB 9.394/96 indicar uma abordagem mais direta e sintética em nome da redução das despesas. Diante disso, somente nas obras interacionistas é possível perceber o interesse em tornar o aluno corresponsável pelo seu aprendizado, mediante a interação com múltiplos recursos linguísticos. Neste sentido, o desenvolvimento tecnológico verificado nos últimos anos é interpretado como aliado nas produções didáticas para o Ensino Médio do grupo interacionista, conforme pode ser comprovado pelas sugestões de filmes, músicas, livros para aprofundamento da leitura e visitas a museus, trazidos por essas obras de modo inovador.

Por fim, as obras didáticas criadas após o surgimento da Lei 9.394/96 buscam despertar nos alunos o espírito crítico, mediante o estabelecimento de relações e intercruzamentos de diversas saberes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de material didático não ficou indiferente às distintas conjunturas políticas verificadas no Brasil nas últimas três décadas. Períodos de maior ou menor liberdade de expressão imprimiram nos livros didáticos seus anseios de produção do homem ideal. Contudo, as transformações sentidas no meio fizeram o ideal humano variar e exigiu dos autores uma sensibilidade aguçada para que seus livros pudessem espelhar o padrão de desenvolvimento humano exigido pela sociedade.

A diferença entre os livros produzidos antes da LDB 9.394/96 e após o surgimento desse dispositivo legal não reside simplesmente no aspecto formal, como número de páginas, quantidade de imagens e textos ou desenho gráfico da obra. Tais características são apenas sintomáticas de uma abordagem ideológica diferenciada nos dois grupos identificados, a saber: tecnicistas e interacionistas. Deste modo, os livros didáticos produzidos nos dois períodos refletem concepções distintas de homens que se almeja produzir. Os tecnicistas buscam produzir um homem-trabalhador, que domina um saber compartimentado e especializado, que é adquirido mediante o processo de instrução formal. Já a ideologia interacionista enfatiza uma formação generalista e integral. Segundo esta concepção, cabe ao aluno a decisão dos caminhos a seguir e quais conteúdos devem receber maior atenção ou aprofundamento. Assim, o minimalismo tecnicista opõe-se à formação generalista dos interacionistas, os primeiros buscam a qualificação técnica ao passo que os segundos objetivam o desenvolvimento de seres capazes de dirigir seu processo de aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRINO, Marcelo. Direito administrativo descomplicado. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2012. p. 200 – 220.

AMARAL, Emília [et al.]. Novas Palavras. 2ª ed.- São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BENDER, Eliane A. O livro didático de Literatura para o Ensino Médio (Dissertação de Mestrado). Departamento de pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CEREJA, William Roberto. Português: linguagens. V.2. 3ªed. São Paulo: Atual, 1999.

CEREJA, William Roberto. Português: linguagens 2. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam 40ªed. São Paulo, Cortez, 2000.

HENRIQUE, Fabiana. O livro didático e a formação do leitor literário. (Dissertação de Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação – PPGE. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A coesão textual. 7ªed. São Paulo: Contexto, 1994. – (Repensando a língua Portuguesa)

LAJOLO, Marisa. Caminhos da linguagem: área de comunicação e expressão. 2º Grau. São Paulo, África, 1977.

MARINO, Elda Randoli. Estudo de Português para o 2º grau. São Paulo: ed. do Brasil, 1980.

MARTOS, Cloder Rivas. PAI, Processo auto- instrutivo: língua e literatura: 2º grau. São Paulo: Saraiva, 1983.

- MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.
- ROTTERS, G. A.; TEIXEIRA, R. F. B. Leitura Literária e Livro Didático: uma parceria possível? In: VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais EDUCERE 2008, 2008.
- SARMENTO, Leila Lauar. Português: literatura, gramática, produção de texto: volume único. São Paulo: Moderna, 2004.
- RAMOS, Rogério de. Ser Protagonista: Língua Portuguesa, Ensino Médio. 2ªed. São Paulo: Edições Sm, 2013.
- SETTE, Maria das Graças Leão. Português: linguagem e conexão, volume 2. São Paulo: Leya, 2013.
- SILVA, Danielle A. R.; FRITZEN, C. Livro didático e ensino de literatura: o que dizem as pesquisas de pós graduação In: 17º. COLE, 2009, Campinas. Anais do Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP/FE/ALB. 2009. P 01- 09.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Magistério e mediocridade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, H. Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica Brasileira. In: Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas SP. Anais do Congresso de Leitura do Brasil. Campinas SP: Unicamp; ALB, 2009.
- SILVA, Jackeline Anne dos Santos. O estudo da literatura no Ensino Médio (monografia). Centro de ciências humanas, letras e artes. Departamento de Letras

Resumo

Este artigo traz alguns recortes de uma experiência de escrita acadêmica, no âmbito do Seminário de Educação Brasileira, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, no semestre 2013.2, como parte de uma pedagogia ou metodologia de estudos, que estimulava no corpo discente o desenvolvimento de apreciações críticas sobre leituras de livros e autores relacionados no programa de estudos proposto, percorrendo processos sociais e históricos mais amplos, que resultaram na Educação Brasileira. Aprecia diversos temas e autores, como CASTELLS (2004) e (2007); GAMBINI (2000), NÓVOA (2000), LIPOVETSKY (2009), SANTOS (2006) e TAVARES (2007), para buscar entender: 1) a formação da “alma brasileira” pelo contato cultural dissolvente havido com os colonizadores; 2) o sentido da cantoria e poética sertaneja; 3) o abecedário da obra de Ariano Suassuna, como intérprete criativo dessa cultura de raiz ibérica e europeia; 4) o resultado civilizacional, social e tecnológico do processo colonial. Conclui que o ensino da área de Educação Brasileira se torna mais envolvente, quando constituído através de pedagogia mais ativa que leva ao debate grupal e à escrita autoral.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Ensino da História. Escrita Acadêmica.

Abstract: THE BRAZILIAN EDUCATION EDUCATION: THEMATIC SCRAPS, AUTHORS 'EVALUATION AND ACADEMIC WRITING

This article brings some highlights of an academic writing experience, within the scope of the Brazilian Education Seminar, together with the Post-Graduation Program in Brazilian Education of the UFC, in the semester 2013.2, as part of a pedagogy or methodology of studies, which stimulated in the Student body the development of critical assessments of book readings and related authors in the proposed study program, going through broader social and historical processes that resulted in Brazilian Education. Appreciates several themes and authors, such as CASTELLS (2004) and (2007); GAMBINI (2000), NÓVOA (2000), LIPOVETSKY (2009), SANTOS (2006) and TAVARES (2007), to seek to understand: 1) the formation of the “Brazilian soul” through the dissolving cultural contact with the colonizers; 2) the sense of sertaneja singing and poetic; 3) the abecedario of the work of Ariano Suassuna, as creative interpreter of this culture of Iberian and European roots; 4) the civilizational, social and technological result of the colonial process. It concludes that the teaching of the area of Brazilian Education becomes more involved, when constituted through more active pedagogy that leads to group discussion and author writing.

Keywords: Brazilian Education. Teaching History. Academic Writing

⁴ Mestre em Educação - UFC

Resumen: LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN BRASILEÑA: RECORTES TEMÁTICOS, APRECIACIÓN DE AUTORES Y ESCRITA ACADÉMICA

Este artículo trae algunos recortes de una experiencia de escritura académica, en el marco del Seminario de Educación Brasileña, junto al Programa de Postgrado en Educación Brasileña de la UFC, en el semestre 2013.2, como parte de una pedagogía o metodología de estudios, que estimulaba en el estudio y en el caso de las mujeres, en el caso de las mujeres. Se aprecia diversos temas y autores, como CASTELLS (2004) y (2007); (GAMBINI (2000), NÓVOA (2000), LIPOVETSKY (2009), SANTOS (2006) y TAVARES (2007), para buscar entender: 1) la formación de la "alma brasileña" por el contacto cultural disolvente habido con los colonizadores; 2) el sentido de la cantoria y poética sertaneja; 3) el abecedario de la obra de Ariano Suassuna, como intérprete creativo de esa cultura de raíz ibérica y europea; 4) el resultado civilizacional, social y tecnológico del proceso colonial. Concluye que la enseñanza del área de Educación Brasileña se vuelve más envolvente, cuando constituido a través de pedagogía más activa que lleva al debate grupal y a la escritura autoral.

Palabras-Clave: Educación Brasileña. Enseñanza de la Historia. Escritura Académica.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi escrito com o objetivo de organizar o conjunto de ideias que foi sendo gestado no interior de nossos pensamentos a partir das leituras propostas pela disciplina Seminário de Educação Brasileira, iluminadas com as reflexões realizadas no debate grupal no decorrer de cada aula deste Seminário. Os tópicos abordados seguem a sequência do programa da disciplina, isto é, propõem-se a discutir temáticas que percorrem a história da educação. Assim, iniciamos nossas reflexões a partir da leitura da obra de Gambini (2000), analisando como se deu a desconstrução da cultura indígena ao longo da nossa história. Seguindo essa busca pelo entendimento da história da educação, propomos uma conversa com a obra de Tavares 2007, que aborda o sentido das cantorias e versos populares para nossa formação cultural. Depois propomos uma breve reflexão sobre a felicidade ditada e consumida na era moderna, inspirada nas leituras de Lipovetsky (2009) e Castells (2007), findando com os questionamentos sobre a organização escolar fundamentado em Nóvoa e Schriewer (2000).

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam, em diferentes momentos, auxiliar aos professores à compreensão de sua prática e a inspirá-los à persistência no trabalho de pesquisa e produção científica, compreendendo este como o caminho para reconstrução do trabalho de ensinar e aprender.

2. ÍNDIO – A ALMA NEGADA DO BRASIL.

Ao nos propor a falar da Cultura indígena, tomamos como contorno destas reflexões o choque que se deu entre duas culturas, a europeia e a indígena, do ponto de vista da formação social da família brasileira – em que fica evidente o predomínio da moral europeia e católica.

É interessante ressaltar a forma de contato dos povos indígenas, como processo "dissolvente" de sua cultura, como bem definiu Freyre (2001) em sua obra "Casa-Grande e Senzala".

Entre as populações nativas desta terra, ainda pagã para os europeus, foi se tecendo a trama de uma relação de domínio cuja ocupação se dava,

sobretudo, pela “salvação” dos espíritos, mediadas pela imposição das regras e vigília em oração dos “soldados de Cristo”, que julgava a existência de algo demoníaco nos povos que mais se assemelhavam a feitiçaria, cultuando ritos numa língua incompreensível para os humanos e tantas vezes entendidas pelos bichos do lugar.

Com a invasão dos povos europeus principia-se a desorganização da vida social, cultural e econômica dos indígenas. De forma sutil e agressiva, vai-se desconstruindo o equilíbrio entre os homens e o meio físico, sufocando e fazendo desaparecer a graciosidade e espontaneidade dos nativos.

O culto ao “descanso” como forma de fortalecimento do espírito fora julgado como “preguiça”, pecado maior entre os índios; os cantos doces, de sabores agrestes como a tropicalidade do clima, os jesuítas substituíram-nos por outro, compostos nas suas línguas com notas acres e melodias secas e mecânicas; à naturalidade das diferentes línguas nativas impuseram uma só, a “geral”. A catequese dizimava os instintos, a energia “animal” usada nos rituais de prazer e de cura de doenças, permitindo a permanência de uma, ou de outra expressão dos curumins.

Procuravam apagar, ou pelo menos, silenciar tudo o que fosse expressão artística ou religiosa que apresentasse desacordo com a moral católica e com as convenções europeias. Tentaram e, em certa medida, alcançaram êxito na separação da arte e da vida. Introduziram em nosso chão os fundamentos de uma arte, constituída de exercício da perfeição, com música formada a partir de composições de notas, de adestramento dos meios de comunicação, partindo para a conquista da escrita e domínio da caligrafia. Expressões, estas sim, tomadas como sagradas e como acordo com o pensamento predominante dos catequizadores.

Pelas mãos dos jesuítas e força de suas ideias, formas livres e nômades da vida indígena foram trocadas por “arrumações” mais organizadas de vida nas tribos. A segregação dos indígenas em aldeias talvez tenha sido uma das influências mais profundas para sua história. Era todo o ritmo de vida social que se alterava nos índios. Os povos, acostumados à vida dispersa e nômade, começaram a se degradar quando imersos num universo de grande concentração e absoluto sedentarismo.

Tudo se foi processando através de um regime escravista cujo mote seria o domínio da riqueza da nova terra, se possível com o consentimento de seus habitantes. No entanto, Gambini (2000) coloca que essa riqueza se foi corrompendo sob os efeitos “disgênicos” do novo regime de vida. O trabalho sedentário e contínuo, as doenças adquiridas ao contato com os brancos, ou pela adoção, forçada ou espontânea, dos seus costumes, a sífilis e outras doenças, foram fazendo desaparecer os índios. Todavia, a sua alma, embora negada pela história oficial, é a que melhor define nossa existência.

Dos indígenas, herdamos o jeito doce de nos relacionar com o outro na condição de gente, na acepção concreta da palavra. O reconhecimento do outro pelo toque das mãos; o olhar compreensivo, demorado e concretizado no gesto de “pegar” é doce herança indígena. A língua com seus vieses e contrapontos, com suas interrogativas silenciosas e contemplação misteriosa do que se diz nos gestos contidos ou exaltados do corpo também é herança desse povo. A comida sofisticada na simplicidade de seus temperos que tanto encanta o paladar de nossa gente é herdada dos índios. Como o é também o gosto pelo asseio diário; a alegria experimentada nos banhos de rio, mar ou cachoeira; o sonho pela liberdade de atravessar o mundo “num indo e vindo infinito”; a poesia que vem da alma e brinca de roda com o que não é palpável, fazendo ver o que há por dentro dos olhos;

o culto à moleza convidativa das redes; as conversas tiradas à boca da noite; a arte de se pintar, se enfeitar representar e de dançar.

A história do Brasil contada nas escolas é mais um conto que se conta, e que tem como fundamento as “penas, as timbiras, os chocalhos, o urucu, as sementes, tudo o que é perecível”, e que se deixa apresentar hoje como uma história que não tem ponto, que está aberta às subidas e descidas, entradas e partidas de gente que lhe informe, reforme e dê-lhe a forma real de seus dias, e quem sabe assim em algum momento não veremos um dia “um índio descer de uma estrela brilhante.”

3. DO PENSAMENTO A FALA, DA FALA O CANTO, DO CANTO A POESIA: MEMÓRIA E VOZES DO SERTÃO.

Iniciamos nossas reflexões sobre as vozes poéticas do sertão, abordando aspectos considerados importantes para a formação cultural de nossa identidade. Colocamos estes aspectos no mesmo nível de importância em que estão outros, considerados relevantes para a concretização do ensino e da aprendizagem na sala de aula ou fora dela, tais como: o desenvolvimento da sensibilidade estética através da descoberta da boniteza da própria vivência; o confronto de ideias e pensamentos sobre o estudo da origem e dos costumes daquilo que dá forma ao lugar que a gente vive; o reconhecimento de um mudo plural, e ao mesmo tempo singular, na sua existência; a compreensão de nossa vida na voz que se levanta fazendo alarde no silêncio das memórias do povo em forma de Cordel e Cantoria.

Os aspectos que queremos ressaltar são decorrência daquilo que entendemos por educação na acepção pedagógica do termo. Tomamos como ponto de partida, então, o sentido etimológico da palavra EDUCAÇÃO, que significa “levar para

dentro” - eu diria para dentro da alma - aquilo que melhor define o nosso corpo, fazendo-nos sentir confortável dentro da existência. E aqui se encontra o sentido importante do “ato de educar”, como afirmou Freire (1996), que se constitui nesse movimento de levar e de trazer saberes nessa ação.

Essa compreensão em muito se assemelha com a formação histórica e geográfica do sertão, construído por dentro com “entradas e bandeiras”, fazendo brotar do chão duro, seco e áspero o pensamento que dá origem à fala, que por sua vez origina o canto e deste faz a poesia que conta as histórias dos povos, dos bichos e das plantas do sertão. Educar por dentro é uma vivência cuja experiência pode significar uma construção de uma aprendizagem verdadeiramente humana.

Propõe-se a explorar o significado acima descrito da palavra educação porque acreditamos que educar envolve os saberes e as experiências de todos os sujeitos que participam desta atividade, elevando acontecimentos de um passado que se faz vivo no presente, sem, contudo, ser sua simples repetição, mas vindo a ser a configuração permanente de um tempo que se renova à medida que se mistura aos acontecimentos do presente, promovendo a mudança deste e daquele tempo, “o Presente muda o Passado o tempo inteiro”, como bem define Freire (2013, p.34).

O Cordel, as Cantorias e o Romance surgem no cenário sertanejo como expressões nascidas por dentro da alma de um povo que bebeu, em fontes diferenciadas e inesgotáveis de conhecimentos, a inspiração para seus versos, duelos e histórias, constituindo-se, portanto, como “guardadores” e “divulgadores” dos modos de vida desse povo. A oralidade é a marca primeira dessas expressões, é “um não saber” de onde vêm ou de como foram trazidas para o nosso meio. Essas manifestações literárias lhes atribui o encanto maior, envolvendo-as de mistério, cobrindo de significado os seus saberes.

“O sertão é o mundo e está em toda parte”, afirma Riobaldo (2001, p. 146) em suas reflexões de jagunço, conhecedor do seu universo interior e exterior. E trazer esse universo para dentro da literatura sem alterar-lhe as feições, sem abrandar-lhe as coragens, sem ocultar-lhe o medo, sem mudar-lhe o timbre da voz, constitui a grande façanha do cantador, do poeta ou do romanceiro. A identidade dessas expressões literárias é a própria face do sertanejo que carrega no olhar e na lida do dia as marcas de uma relação que se vai construindo com a luz da fé, com os momentos amargos da labuta e com os instantes doces que a experiência ajuda a transformar em sabedoria, para assim viver melhor.

E são tantas as vozes do cancionero popular sertanejo, dos cordelistas que nos fazem conhecer as histórias de terras tão distantes no tempo e no espaço, mas que se fazem tão próximas nas adaptações de agora, que nos ajudam a ver a poesia que brota do chão e se alimenta de sol, que nos fazem lembrar de um tempo vivido, senão por nós, por pessoas que são partes de nós, nossos pais, avós, parentes de um tempo que não foi possível conhecer.

São tantos os que conhecemos, e foram tantos a nós apresentados no estudo do livro “MEMÓRIA DAS VOZES: cantoria, romanceiro e cordel” de Santos (2006), que não dá para citar todos, embora o estejam em todas as linhas destas reflexões.

No entanto, há aquele menino de 86 anos, filho da Paraíba e “do” Pernambuco, crescido à margem de um rio de sangue, aninhado nos panos de tantas tragédias, educado pelos reflexos da luz divina, tantas vezes guiado pelas gloriosas façanhas do diabo, crescido no sertão e animado pela força bruta da cidade, conduzido pelo entendimento matuto e matreiro de um povo, que nos valem para dizer da grandeza que se esconde no chão empoeirado de nossa visão sertaneja, quando ao

mais leve suspiro de Deus faz enxergar tudo novo e bonito.

O ABC de Ariano Suassuna, soletrado por Bráulio Tavares (2007), é um estudo que nos conduz ao entendimento de que a educação é mesmo um processo que “se faz por dentro” sem ignorar o que está por fora, nos faz acordar pra leitura de um tempo que se renova a todo momento, nos leva a imersão nos valores e princípios de uma gente, que mesmo não tendo acesso ao mundo dos letrados, conhece sua história e sabe cultivar a generosidade de compartilhá-las com o presente e com as gerações futuras através de versos e de suas cantorias.

4. FELICIDADE - UM ESTADO DE BELEZA E DE ILUSÃO

Vivemos um tempo em que as coisas mudam em uma velocidade assustadora, e isso tem confundido os nossos pensamentos e, por vezes, tem virado às avessas as nossas concepções e valores. Já não conseguimos sequer refletir sobre o que consumimos e nem para que o fazemos.

Para atenuar os desconfortos da alma, a sociedade aponta hoje, no mundo e aqui no Brasil, o consumo como caminho luminoso para vencer as trevas que a “infelicidade” instaurou no mundo de quem se perdeu, à procura da explicação, ainda que “duvidosa”, das complexidades deste tempo. Letreiros, de forma cada vez mais sofisticados e atraentes, enchem nossos olhos de espanto e admiração; a cada hora um novo produto é lançado nas prateleiras do comércio, ganhando morada (cada vez mais breves) no espaço de nossos desejos e de nossos sonhos; a cada segundo são apresentadas novas formas de vestir, novo formato de embelezamento do corpo, salvando-o da frustração da velhice.

Quando pensamos estar entendendo o uso adequado de um dado produto, uma nova versão (mais luxuosa e eficiente) se apresenta para desconforto eterno do nosso entendimento. Consumimos e somos consumidos pela exaustiva procura de um estado de felicidade, que não está senão nas pessoas, estas que tantas vezes são colocadas em segundo plano no altar de nossa adoração interior.

Lipovetski (2009, p. 175) explica que “a nossa época gera em grande escala o ‘mal-viver’ e o sofrimento psíquico, mas, ao mesmo tempo, é também aquela em que a maioria das pessoas pode redistribuir as cartas da existência e recomeçar a partir de novas bases. É uma época que desmultiplica os elementos depressivos, mas que nos oferece também mais instrumentos de diversão, mais estímulos, para que as circunstâncias se transformem mais rapidamente”.

Nesse sentido, cabe-nos afirmar aqui que, em tempos de hiperconsumo e de confusão na ordem dos sentimentos, este será um novo tempo marcado por uma reinvenção dos valores sociais que regem nossas vidas, a partir da própria vivência. A felicidade enquanto estado de beleza e ilusão é criação da lógica do modelo social em que vivemos. A sociedade convida à felicidade através do consumo, quer seja ele de ordem material ou física, porque o consumo é o alimento para o sistema capitalista que teve o seu nascimento e desenvolvimento ligado ao modo de produção do luxo e do supérfluo. A beleza é o encanto capaz de romper com a falta de compreensão que os (des)caminhos desse sistema impõe à humanidade.

Por melhor e mais valioso que seja um objeto, ele jamais será capaz de suprir a ausência da pessoa que se ama; por mais encantadora que seja uma viagem, ela nunca conseguirá nos dizer mais do que

o que nos diz nossa viagem interior; por mais galantes que sejam as conversas ditas num meio cultural, através da profusão da música, do teatro ou da literatura, elas nunca terão o sabor das palavras sinceras proferidas num olhar de uma conversa construída no silêncio dos sentimentos; por mais eloquentes que sejam os discursos acadêmicos, eles nunca saberão expressar a sabedoria das falas maternas.

A sociedade do hiperconsumo é uma sociedade que se constrói com acertos e desacertos, tendo no centro de sua sustentação a “alegria sem economia” da presença constante de um outro que humaniza as ideias e se faz força de contraposição da supervalorização do TER em detrimento do SER.

5. A INTERNET É REDE DE UM MUNDO QUE NÃO DORME

A rede é para nós, seres de raízes indígenas, um convite à preguiça, ao sono e ao lazer. No entanto, no contexto da Galáxia Internet⁵, ela ganha um significado mais sofisticado e menos humanizador. Manuel Castells (2004), nos diz em seus estudos que:

uma rede é um conjunto de nós interligados. As redes são formas muito antigas da atividade humana, mas atualmente essas redes ganharam uma nova vida, ao converterem-se em redes de informação, impulsionadas pela internet. (CASTELLS,2007, p.15).

Nesse ganho de significado, não foi apenas a rede que ampliou de forma considerável o seu sentido, as relações das pessoas entre si, com as informações, com o desenvolvimento econômico e com o mundo também ganham contornos definidos, indefinidos, fascinantes e, ao mesmo tempo, apavorantes.

⁵. Galáxia internet : é um termo usado por Manuel Castells para caracterizar o novo mundo da comunicação. Segundo o autor, o uso da internet como sistema de comunicação e como forma organizacional teve, como uma galáxia, uma explosão nos últimos tempos.

A galáxia Internet, conclama o mundo para um estado de eterna vigilância, cria-se através dela uma “rede” de comunicação entre os povos de todas as nações, uma rede que não faz trégua para o silêncio, que precisa todo o tempo estar conectada a milhões de ideias, criando um poder de interdependência entre as pessoas, levando-as a mediarem o valor de suas existências à capacidade de entrada nas “redes” que, ao contrário daquela mencionada no início do texto, jamais convida para um descanso, mas para um estado de alerta aos acontecimentos de todo instante.

De acordo com Castells (2004, p. 34), “a internet nasceu na encruzilhada insólita entre Ciência, a investigação e a cultura libertária”, tendo seu nascimento atrelado a esse universo, não é de se estranhar que a internet siga, em sua trajetória de crescimento, a mesma lógica do Capitalismo, acentuando as desigualdades, servindo ao poder, excluindo os mais fracos, rompendo com o poder de humanização, que cada pessoa traz em si. Com o discurso de aproximar pessoas, as confinam no isolamento de suas próprias emoções. O outro é o conhecido, que fala de lugares inimagináveis e de tempos imemoriais, mas não ultrapassa a tela do computador para colar os destroços de um coração que se quebrou, nem segura a mão para conduzir os passos de um corpo que se perdeu na caminhada de seu próprio universo interior.

Nesta Galáxia, o tempo é um farol que está sempre apontando para o futuro, isto é, para a modernidade. O passado torna-se quase um conto sem luxo, feito apenas para guardar imagens de fenômenos extintos, dentre os quais destacamos aqueles constituídos pela forma de conversas entre as pessoas, que se davam num plano superior às palavras ditas. Tudo se fazia entender pelo que não era dito pela fala, mas expressado pelo olhar e gestos de quem conduzia a conversa.

Nesse frenesi de estar com o pensamento sempre voltado para o futuro, constrói-se no presente uma época de agilidade nas atividades: “quanto mais se faz, mais há o que se fazer” neste tempo. A velocidade de produzir e desenvolver com mais eficiência um trabalho depende da capacidade de cada um de saber trabalhar em rede, cria-se, assim, a ideia de se estar construindo um trabalho de caráter coletivo, que é essa também a ideia que faz do capitalismo um sistema potencialmente revolucionário. Essa revolução acorda muitos medos e incertezas, sobretudo acerca do sentido do que se está fazendo no mundo.

O autor em estudo finaliza o capítulo que trata das “lições de história da internet”, dizendo que “a internet é, antes de tudo, uma criação intelectual” (Idem, p.52). E, nessa condição, ela é construída por pessoas, ganha a dimensão da ordem social que lhe dá abrigo, mas tem a forma que as pessoas lhe atribuem. Nesse contexto confuso de acelerado desenvolvimento, a escola sofrerá os primeiros impactos dessa revolução, que muda radicalmente a forma de produção do conhecimento. Faz-se urgente a apropriação de saberes que apontem para um convívio com a internet dentro das escolas, sem, contudo, intensificar a desigualdade de acesso às informações, mas utilizando-a como instrumento de compreensão do mundo, e de construção de pensamentos que sejam capazes de romper com a divisão social de nossos bens culturais, econômicos e sociais.

5.1 A difusão e organização “desarrumada” da escola e da sociedade brasileira

Em substituição às culturas indígenas, o processo de colonização europeia trouxe um modelo moderno de sociedade, economia e cultura, que hoje é hegemônico no Brasil. Dentro desse modelo, está a escola aqui fundada pelos Jesuítas, que teve um papel fundamental para a implantação de um modo de ser social baseado em tais princípios

civilizacionais.

“A difusão mundial da escola”, tema central das exposições realizadas no último encontro do Seminário de Educação Brasileira, tem por base o estudo de NÓVOA e SCHRIEWER (2000), que coloca em evidência quatro componentes do processo escolar: alunos, professores, currículo e pedagogia, relacionando-os a diferentes contextos geográficos, sociais e históricos.

Nesse sentido, inicia-se a discussão, tomando como referência a problemática da globalização e do currículo e compreendendo o primeiro processo, como aquele que comporta diferentes aspectos, sobretudo aqueles que se referem à intensificação do domínio de uns países sobre os outros. O currículo segue a estrutura em que é construído e vivenciado, promovendo no meio escolar as mesmas desigualdades da ordem social em que se insere.

É interessante notar, que a análise de globalização sugerida pelo citado texto se assenta nas concepções da sociedade norte-americana, que propaga para o mundo a ideia de que existe uma “cultura educacional global”, desconsiderando as especificidades de cada lugar e de cada período de desenvolvimento humano.

Sobre esse último ponto, o segundo capítulo da obra em estudo centraliza sua discussão sobre a “criança”, que vai gradativamente se perdendo da “infância” para se tornar “aluno”, se adequando às normas de uma “escola global” em seu processo de formação. Assim, o autor vai apresentando de que modo, a partir do final do século XIX, os sistemas de “administração” se integraram aos sistemas “de liberdade”, no sentido de compor de forma autônoma e responsável a formação de cidadãos.

Na mesma linha de análise sugerida para as crianças, segue-se uma reflexão sobre a

“fabricação de identidade” do professor. Segundo o autor, essa construção segue a lógica do modo fabril da sociedade. Os autores colocam ainda que as alterações na identidade do professor são definidas pela lógica do discurso do Estado, que detém o controle do pensamento e das ações dos educadores. Convém salientar que a formação da identidade pela prática do discurso do Estado é benéfica para a manutenção da “ordem” por ele defendida.

Ao abordar o currículo, é colocada em relevo a necessidade de repensar as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas, que supere a crítica ao ideário globalizado, onde a homogeneização é apenas um véu que cobre as diferenças e contradições existentes numa sociedade e no espaço escolar.

Ao estudar o Estado como parte de um modelo e sociedade de referência, os autores enfatizam o conceito de “externacionalização”, reunindo esforço por compreender o processo de modernização, a partir da investigação de realidades sociais diferentes que se consolidam como modelo de referência.

No conjunto dos três últimos capítulos, fez-se a apresentação de etapas de um programa de investigação realizado por equipes portuguesas, brasileiras e moçambicanas.

Ao chegar ao final da exposição, emerge a nossa compreensão acerca da obra apresentada, sobre a qual convém tecer algumas reflexões no que se refere ao professor, componente tomado para análise no terceiro capítulo. Um ser criado para criar a sociedade modelada pela escola, que muito pouco tem a ver com as culturas originárias deste Brasil que teve alma índia e hoje a negra, quase inconscientemente.

O professor, é o único profissional que não muda nunca o campo de sua atuação. A sala de aula, seja em que escola for, apresenta as mesmas feições e, ainda assim, se é possível ver nas janelas dos olhares que entram e que saem paisagens diferentes, nascidas dos sonhos e da compreensão de mundo distintas.

O professor é o profissional que encarna diariamente um personagem, de drama ou comédia (conforme a ordem dos acontecimentos do dia), sem tampouco estudar as regras de teatro. É um “acordador” de sonhos e, ao mesmo tempo, um silenciador do desconhecido, é aquele que encontra organização na desarrumada escola da vida, muitas vezes, sem saber ao certo por que o faz com tanta determinação civilizacional. Nesse sentido, pode-se dizer ser o professor ou a professora, a síntese de um processo histórico de longa duração, que tende a se afastar das culturas originárias do Brasil, mas que vai se perfilando na graciosidade da ciranda dos acontecimentos atuais, se fazendo na dimensão de seus sonhos e ideais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura separa e une pensamentos, confunde e clarifica as ideias, faz uma mistura nos gostos, criando a cada etapa de nossas vidas, uma visão nova sobre os acontecimentos e as pessoas. No Seminário de Educação Brasileira, a leitura circulava inteira e sem forma, completamente liberta dos conceitos acadêmicos e sem vínculo com o espontaneísmo da vida super moderna. Chegava a cada aula como uma proposta acanhada e se agigantava nas discussões grupais, momento em que era socializado o entendimento de cada um, que se reverberava em escrita e novas interpretações sobre o que fora lido.

Como instrumento de compreensão do mundo, a

leitura, conduzida tal como foi nesses estudos, ultrapassa os limites de um estar no mundo como ser pensante, mas e também como ser “sonhante”, que cria a cada dia uma nova utopia que aponte para a direção da luz de nossa caminhada, não apenas sob a “presença distante das estrelas”, como diria o poeta Quintana, mas num jeito melhor e mais humano de caminhar.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, Manuel. A Galáxia Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. A Sociedade em Rede. A Era da informação: Economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis/ Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. Casa grande-grande & senzala - 42ª edição- Rio de Janeiro: Record, 2001.

GAMBINI, Roberto. Espelho índio: a formação da alma brasileira. São Paulo: Axis Mundi, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa, Edições 70, 2009.

Nóvoa, António; Scriewer, Juergen (Eds.) A Difusão Mundial da Escola. Lisboa, EDUCA, 200. 156 p.

ROSA, João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas. 19 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Idelete Muzart Fonseca dos. Memória das vozes: cantoria, romanceiro & cordel. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo. Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SANTOS, Lulu – CD perfil. Som Livre, 2004.

TAVARES, Bráulio. ABC de Ariano Suassuna. Rio de Janeiro, José Olympio, 2007.

VELOSO, Caetano – CD Coleção “ obras primas” Polygram, 1997.

Resumo

Este artigo objetiva explorar o conceito da escola inclusiva e a contradição da reprovação, direcionando a reflexão para a realidade atual das escolas públicas estaduais. O estudo utiliza como laboratório a EEFM. Dona Clotilde Saraiva Coelho, localizada no Juazeiro do Norte- Ceará, entre outras escolas da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE, focando no princípio constitucional (BRASIL, 1988, p.03), que proclama a "Igualdade de condições para o acesso e a permanência do educando na escola" Para tanto, buscamos realizar uma abordagem por meio da pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico e documental, enfocando a avaliação reflexiva e construtiva como forma de suscitar, nas escolas, uma cultura inclusiva que culmine em ações que minimizem as reprovações, as progressões parciais e, conseqüentemente, as evasões.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Reprovações. Avaliação. Reflexão.

Abstract: INCLUSION AND REPROBATION: FACES OF THE SAME COIN?

This article aims to explore the concept of inclusive school and the contradiction of reprobation, directing the reflection to the current reality of the state public schools, using EEFM as a laboratory. Dona Clotilde Saraiva Coelho, located in Juazeiro do Norte-Ceará, among other schools of the 19th Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Regional Coordination of Education Development) - CREDE, focusing on the Constitutional Principle (BRAZIL, 1988 p.03), that proclaims "Equal conditions for the access and permanence of the student in the School". In order to do so, we seek to carry out an exploratory, bibliographical and documentary research approach, focusing on reflective and constructive evaluation as a way to raise the inclusive culture in schools that culminate in actions that minimize with the disapprovals, the partial progressions And consequently with evasions.

Keywords: Inclusive School, disapprovals, evaluation, reflection.

⁶ Graduada em Pedagogia pela URCA, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Diretora da Escola Dona Clotilde Saraiva Coelho em Juazeiro do Norte, Secretária de Educação do Estado do Ceará.

⁷ Graduado em História, especialista em História e Sociologia pela URCA, Graduando em Psicologia pela UNILEÃO, professor da rede estadual de Ensino na Escola Dona Clotilde Saraiva Coelho.

Resumen: INCLUSIÓN Y REPROBACIÓN: FACES DE UNA SOLA MONEDA?

Este artículo objetiva explorar el concepto de la escuela inclusiva y la contradicción de la reprobación, dirigiendo la reflexión a la realidad actual de las escuelas públicas estatales. El estudio utiliza la EEFM Dona Clotilde Saraiva Coelho como experimento, ubicada en Juazeiro do Norte-Ceará, entre otras escuelas de la 19ª Coordinadora Regional para el Desarrollo de la Educación-CREDE, enfocándose en el principio constitucional (BRASIL, 1988, p.03), que proclama la "igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia del alumno en la escuela". Para eso, buscamos realizar un abordaje por medio de la investigación exploratoria, de cuño bibliográfico y documental, enfocando la evaluación reflexiva y constructiva como forma de suscitar en las escuelas, una cultura inclusiva que culmine en acciones que minicen las reprobaciones, las progresiones parciales y, en consecuencia, las evasiones.

Palabras-clave: Escuela inclusiva. Reprobaciones. Evaluación. Reflexión.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federativa de 1988 estabelece nos seus objetivos fundamentais: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p.11). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação que ocorreu em 1990 em Jomtien na Tailândia. Nesse evento, o país assumiu o compromisso de construir um sistema educativo inclusivo, no qual fosse disseminado o princípio da igualdade para o acesso, além da permanência do aluno com ênfase na premissa da equidade, ressaltando que a escola tem como função a escolaridade para a cidadania, levando o educando a melhores níveis de consciência social. Assim, deve-se compreender que a inclusão é para todos, e não para determinados jovens. Todavia, o índice de reprovações nas escolas do estado do Ceará tem nos dado indícios que são necessárias

algumas reflexões acerca dos paradigmas da função da escola e dos seus problemas no caminho da inclusão.

Sob essa ótica, uma escola democrática, que repensa suas avaliações e dialoga com ideais de um mundo social inspirado na diversidade, é também um espaço primordial para o exercício do direito de todos os alunos estarem juntos compartilhando vivências. Dentro dela, esses estudantes podem aprender e participar, sem nenhum tipo de discriminação, tendo como premissa que leis e direitos necessitam ser debatidos, para que sua prática seja um acontecimento corriqueiro e de fácil fluência no dia a dia escolar.

Dessa forma, entende-se que todos são iguais nos direitos e nos deveres, e que essa igualdade relatada e defendida por muitos brasileiros se apresenta com resquícios de incompreensão e interpretações múltiplas. Isso acontece, porque somos um povo diverso, com condições também diversas, fato esse melhor compreendido quando se reconhece que, acima de tudo, somos humanos independentes das diferenças étnicas, sociais, gênero e habilidades intelectuais. Sendo assim, é

necessário repensar a escola na perspectiva da inclusão, rompendo com os paradigmas do conservadorismo das escolas.

Tal premissa leva a uma reflexão acerca do princípio da igualdade, em relação à equidade, pois se somos todos iguais, essas especificidades grifadas nas diferenças também geram a discriminação. Além disso, a discriminação no nosso país parece estar velada como uma pseudo igualdade e, nessa perspectiva, não se pode deixar de enxergar que a desigualdade é uma concretude na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas nossas escolas, representada nas avaliações que ainda trazem resquícios de um tradicionalismo excludente. Nesse sentido, Menegolla (2010, p.92) diz que:

A avaliação para o professor não deve ter, simplesmente, o objetivo de tentar quantificar o conhecimento através de provas ou testes para atribuir notas ou conceitos, mas deve ser um meio para ajudar o aluno a conhecer melhor a sua realidade.

Ademais, a escola tem uma grande responsabilidade em desvelar os preconceitos, compreendendo que nem todos possuem o mesmo capital cultural e, dessa forma, traduzir a ideia de solidariedade e de respeito ao outro. Nessa perspectiva, deve extinguir ou minimizar ideias homofóbicas e racistas, além da intolerância religiosa e da discriminação com deficientes. Enfim, deve contribuir para o fim de qualquer relação etnocêntrica, na qual os pensamentos não sejam voltados para a humanização, com respeito às diferenças que povoam a instituição educativa. Além disso, a escola contemporânea tem, por função, acolher todos e todas que necessitam da escolaridade, reverberando o que diz nas leis educacionais, que impõem direitos aos cidadãos, como o respeito às diferenças e a diversidade dos educandos.

Nesse pressuposto, entende-se que o paradoxo inclusão/exclusão passa pela inviabilidade dos preconceitos, que são paradigmas históricos, responsáveis por restringir os direitos, diante de uma sociedade impetrada de injustiças. Então, o papel da escola é o de atuar junto a esse corpo social nas desmistificações e na quebra de preconceitos, sendo que o ambiente escolar é o melhor lugar para o exercício da cidadania e, assim, fazer valer os direitos já conquistados.

Por fim, espera-se, com este artigo, proporcionar uma reflexão sobre as metodologias de avaliação que estão sendo utilizadas nas escolas da região do Cariri, em especial da 19ª Coordenadoria Regional de Educação, que ainda se deparam com resultados que levam a altos índices de reprovação, ou quando não os alunos ficam em progressão parcial, gerando um acúmulo de déficit no seu progresso e desempenho. Contudo, os percalços da aprendizagem geram a repetência, mas para que a escola seja inclusiva, é necessário que haja uma avaliação inclusiva, voltada para o sucesso escolar de todos, visto que a reprovação provoca a exclusão dos incluídos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As escolas regulares e a inclusão

A ideia de uma escola inclusiva requer o entendimento de uma educação para todos, como está no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, independente de qualquer interveniente que rechace esse direito da pessoa. Nesse sentido, observa-se que, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o direito ao acesso está concretizado através do Art. 4º "I- educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade" (BRASIL, 2013). Em consonância com essa lei, o Estado do Ceará regulamenta a matrícula escolar pela Portaria nº1.435, 16 de dezembro de 2016, que diz :

(...)3.1 Considerando a obrigatoriedade do atendimento, (...) nenhuma escola estadual poderá negar atendimento àqueles que a procurarem (CEARÁ, 2016a, p. 77).

Com base nessa portaria, é possível interpretar que o cuidado com o direito dos jovens cearenses ao acesso às escolas regulares estaduais está ocorrendo de forma sistêmica por este ente federado. Entretanto, em relação à permanência do educando, existe uma diversidade de fatores, como a forma de implementação, nas escolas, das avaliações de desempenho e quais são as mais adequadas para que se concretize uma aprendizagem significativa para a vida do educando, ajudando-o a progredir na sua série.

Nessa perspectiva, Vidal (2003, p.12) diz que “o referencial maior para entendermos a avaliação educacional, é a Teoria Crítica da Educação”. A autora explica que a avaliação, dentro dessa concepção, é considerada pluridimensional, por visar o desenvolvimento do homem. Assim, destaca a dimensão reflexiva e construtiva:

A dimensão reflexiva implica no entendimento da avaliação como um pensar e repensar da prática em função de um processo constante de autocrítica, que é fundamental para a construção de uma cultura avaliativa no espaço escolar. A dimensão construtiva destaca que a avaliação, além de ser reflexiva, tem que indicar caminhos, ajudando o aluno e a escola a dar novos passos, a subir patamares na sua formação e qualificação, de forma consciente. (VIDAL, 2003, p.12)

Ser uma escola inclusiva em sua totalidade requer uma avaliação que instigue e que veja a necessidade de todos. Dessa forma, Antunes (2014, p.34) indaga: “sua escola (ou você) transforma informação em compreensão?” O autor afirma que a compreensão é em um só tempo, meio e fim da comunicação humana, mas poucas são as escolas

que verdadeiramente ensinam compreensão, e enfatiza:

Essa nova pedagogia não se passa com recados ou discursos, mas começa com reflexões sobre “incompreensão” e suas raízes, modalidades e efeitos que geraram vergonha da xenofobia e do desprezo do homem pelo homem. Transformar informações em compreensões envolve a didática da pergunta reflexiva e inteligente e não a da resposta padronizada (ANTUNES, 2014, p.34).

A incompreensão é ressaltada também na didática do professor, no olhar do gestor e no acompanhamento da família. Isso acontece, porque talvez falte à escola essas reflexões acerca de sua função de instigar o educando a pensar criticamente, Burgos (2014, p.526) questiona:

A escola pode ter um papel na mudança das concepções mentais dos jovens? Bem, em primeiro lugar, a escola ensina capacidades básicas necessárias para uma compreensão crítica do mundo. Vivemos num mundo de alienação, mas alguns são capazes de compreender sua posição alienada, mesmo não sendo capazes necessariamente de mudá-la. Isso não seria possível sem a aprendizagem de capacidades básicas, tais como leitura e escrita.

Ademais, em tempos de accountability, o Instituto Unibanco, na publicação “Circuito de Gestão: princípios e método” (2017), traz no capítulo dois alguns aspectos atitudinais e técnicos implicados nas competências para se realizar uma Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Nessa publicação, são destacados aspectos atitudinais, como: “ter consciência sobre contexto da escola e seu potencial como agente transformador; despertar a motivação para o agir; ser inclusivo e protagonista” (p.45), bem como aspectos técnicos como “Gestão estratégica; Gestão de processos”. Além disso, orienta a gestão no monitoramento das

ações, trazendo a ideia de que “se o gestor tiver como prática rotineira a análise das ações e os resultados da escola e do processo de ensino e aprendizagem, baseando-se nas evidências encontradas nos registros, será um grande estímulo inicial para que toda a equipe faça o mesmo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.103).

Daí a importância de um olhar sistêmico do grupo gestor nas dificuldades de inclusão e no processo ensino aprendizagem contínuo, servindo de parâmetro aos demais membros da escola, não se esquecendo de contar também com o protagonismo dos jovens, como ressalta o texto do Instituto Unibanco:

Um dos caminhos para enfrentar as desigualdades educacionais e tornar a escola cada vez mais democrática – onde a diversidade seja celebrada como potência e riqueza humanas – envolve necessariamente a participação dos jovens também na gestão da escola. Dar voz ativa a eles e reconhecê-los como sujeitos transformadores da realidade escolar é possibilitar que participem efetivamente da sociedade em que estão inseridos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p.53)

A autonomia sugerida aos estudantes é essencial, principalmente no momento da aprendizagem, havendo significações que os ajudem na mobilidade educacional e social, entretanto, Tomazetti e Schickmann (2016, p. 335), lembram que:

Seguindo a reflexão de Dubet (1997), considerando todas as características dessa fase da vida em que se encontram os jovens, a escola se constitui, em muitos casos, como uma instituição ineficaz. De um lado, a escola evidencia todo um processo de mutação, entendida, por muitos, como estado de crise; por outro, não consegue oferecer subsídios necessários aos jovens para a sua plena inserção no mundo do trabalho, associada à falta de recursos humanos e materiais para a efetivação de uma formação, conforme as orientações curriculares (PCN, 2000).

Nesse pressuposto, o critério para ser uma escola inclusiva não está simplesmente no seu acesso, mas, acima de tudo, na sua permanência com o sucesso de todos na escola, refletindo acerca de questões como: a escola (englobando todos, jovens e crianças) pode ser inclusiva e ter uma reprovção exorbitante? Nesse sentido, Martínez e Tacca (2011, p.60) dizem:

“o ensino é inclusivo não só por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades”.

Para eles, no desenvolvimento desse processo, a força, a vitalidade e a criatividade do professor são aspectos importantes.

Assim, nesse ensino, que busca atender as especificidades do educando, é importante uma avaliação contínua e qualitativa, que dê autonomia ao aluno para se desenvolver tanto na sala de aula como fora dela.

3. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de um estudo documental, de caráter descritivo (Severino, 2007), realizado por meio de livros de registros de notas dos alunos, na secretaria da escola estadual de Ensino Médio Dona Clotilde Saraiva Coelho, nos quais foram analisados os resultados de 389 estudantes referentes ao ano de 2016. Além disso, também houve o acesso ao Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE, bem como aos dados de reprovção de três escolas na Crede 19, informações acerca do resultado do fluxo de aprendizagem das instituições educacionais do Ceará segundo dados de Merrit e Fundação Lemann (2015), e o fluxo nacional no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no período de março a junho de 2017. Os dados coletados foram adquiridos através de consulta sobre o tema escolhido, visando uma maior compreensão do assunto, sendo feitas pesquisas em apostilas, livros, relatórios, monografias e artigos científicos.

3.1 Imbróglio da reprovação na inclusão

A maioria dos educadores das escolas regulares acredita que essas instituições são inclusivas, visto que não selecionam através de notas, não classificam o aluno por questões sociais, econômicas, decisões de gênero ou preferência sexual, nem por cor, raça, faixa etária, etc. Porém, ao se deparar com os resultados finais do ano letivo de 2016 de algumas escolas, surge a questão: que inclusão é essa, diante de tantas reprovações, abandono e progressões parciais?

Nesse contexto, em décadas anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL, 1997, p.19) já traziam a discussão do atraso educacional causado pela repetência no ensino fundamental:

Estudos indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do País, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem ou levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. No entanto, a grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce (BRASIL, 1997, p.19).

Entretanto, diante de inúmeras políticas públicas, o problema da reprovação no Brasil vem recuando, embora ainda seja consistente, como pode ser constatado na tabela a seguir:

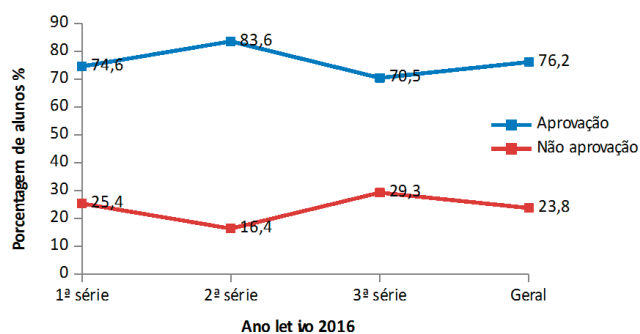
Tabela 1 - Resultados de aprovação referente ao Ensino Médio/ Brasil de 2008 a 2015

Anos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
%	74,9	75,9	77,2	77,4	78,7	80,1	80,3	81,7

Fonte: Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2016).

Como se pode observar, a aprovação tem crescido e a não aprovação, isto é, a reprovação e o abandono vêm diminuindo desde 2009. Vale ressaltar que esses dados são referentes ao ensino médio da escola pública e privada. No ano de 2016, tivemos no nosso país 8,1 milhões de matrículas no ensino médio, tendo como resultados (Figura 01):

Figura 1- A aprovação e a não aprovação do Ensino Médio Nacional de 2016



Fonte: Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2016).

Tabela 2 - Resultado do fluxo educacional do Estado do Ceará no ano de 2015

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	9,9% -14.090 alunos	9,7% -13.805 alunos	80,4%-114.423 alunos
2º ano EM	6,6% -7.973 alunos	7,0% -8.457 alunos	86,4% -104.373 alunos
3º ano EM	3,9% -4.196 alunos	4,5% -4.841 alunos	91,6% -98.538 alunos

Fonte: Censo Escolar 2015 (MERITT e FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Ao observar essa tabela, pode-se ver que o primeiro ano teve o índice de não aprovados de 27.895 alunos, sendo que na terceira série, que é a conclusiva, deixaram de progredir 9.037 estudantes. Nesse pressuposto, é necessário instigar as escolas a pensarem sobre o sentido das nossas práticas no sistema educacional, olhando para o nosso reflexo enquanto responsáveis pela educação no nosso município, estado e país.

Para Abrams (1995) “a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado.” (ABRAMS, 1995, apud VIDAL, 2003, p.9).

E é nesse pensamento de uma avaliação voltada para o institucional que se propõe analisar os resultados de algumas escolas da Crede 19, tendo como laboratório a Escola Dona Clotilde Saraiva, que é pertencente a essa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, e a rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará.

Tabela 3 - Os resultados de algumas escolas da Crede 19 em 2016

Escola	Aprovados %	Reprovados %	Abandonos %
Dona Clotilde	85,8	5,9	8,3
Escola A	79,1	4,4	16,5
Escola B	71,8	12,7	10,5
Escola C	66	34	0

Fonte: Dados fornecidos pela CREDE 19.

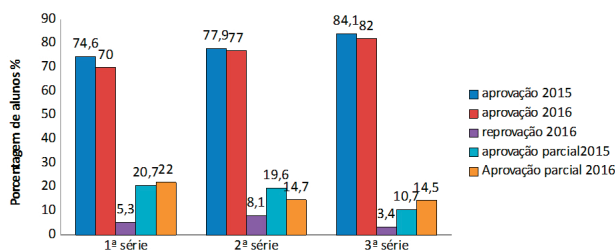
Sob essa ótica, a Tabela 3 levanta a reflexão sobre o princípio da equidade, visto que, através da reprovação, os alunos acabam sendo excluídos da continuidade dos estudos. No caso da EEM. Dona Clotilde, 5,9 % de 389 (vinte e três alunos em valores absolutos) deixaram de prosseguir na série seguinte em 2017, devido à reprovação. Vale ressaltar que, quando se fala em escola, não está se aludindo simplesmente a uma única figura, pois a escola é formada por professores, alunos, pais, núcleo gestor e funcionários. Nessa perspectiva, a função desse texto não é o de julgamento ou punição, mas o de suscitar a reflexão, além de disseminar nas escolas, iniciando pela Dona Clotilde, uma cultura de uma avaliação reflexiva, que reverbere sobre a conduta avaliativa proposta no seu projeto Político Pedagógico e a práxis em sala de aula. Nessa perspectiva, a inclusão não será apenas o momento da matrícula, mas todo o ano letivo.

Lembrando que para a escola ser considerada inclusiva, ela deve primeiramente ser ponte para a

universalidade do acesso e, além disso, possuir um alto índice de aprendizagem e um fluxo sem ocorrências de elevados graus de repetência e abandono.

Contudo, esta reflexão não é favorável à aprovação automática, aprovar por aprovar para melhorar os resultados de forma irresponsável, mas reverberar uma política de todos pela aprendizagem. Nessa perspectiva, buscar um novo estímulo e uma reorganização dos espaços de aprendizagem, sendo o aluno e a família aliados na construção de um novo conceito de escola, que procurará ensinar, aprender e questionar como está ocorrendo a transposição didática, além de lutar para que seus alunos prossigam sem nenhum resquício negativo do ano anterior, evitando, inclusive, as pendências ocasionadas pelas aprovações parciais, como podemos observar na Figura 02:

Figura 2- Representação do fluxo escolar da EEFM. Dona Clotilde Saraiva Coelho nos anos de 2015 e 2016



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar –SIGE (CEARÁ,2016b).

Ao analisar a Figura 2, percebe-se que a série que mais sofre com a reprovação e a aprovação parcial é a primeira série, realidade ocasionada por diversos fatores, entre eles a mudança de uma etapa para outra, no caso do ensino fundamental com menos disciplinas para o ensino médio, além da falta de base nas disciplinas críticas, que são em sua maioria Português e Matemática, etc. Vale ressaltar aqui os critérios de reprovações utilizados na escola, através do Regimento Escolar: “Obter

média menor do que seis nos períodos de recuperação; Não atingir a quantidade mínima de frequência (75%); Não obter média seis em mais de três disciplinas (Ocasionalmente a pendência ou progressão parcial)” (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p. 9 a 17).

Nesse pressuposto, os dados da secretaria também informam que as disciplinas em que os alunos mais sentem dificuldades e não conseguem êxito são: Inglês, Matemática, Português e História, coincidentemente são também as mesmas que os alunos ficaram na progressão parcial, como segue registrado na Tabela 4:

Tabela 4- Disciplinas com maior incidência na progressão parcial

Disciplinas	Quantidades de alunos com pendências no ano de 2016
Inglês	75
Matemática	65
Português	23
História	11

Fonte: Secretaria da escola EEFM. Dona Clotilde Saraiva Coelho

A Tabela 4 traz a demonstração das disciplinas nas quais os alunos mais ficam em progressão parcial, estando ela em ordem crescente: Inglês em primeiro lugar, e, em segundo, a Matemática. Entretanto, sabe-se que essa última disciplina não é um problema exclusivo da EEM. Dona Clotilde, visto que, pesquisas já levaram ao entendimento que, em cada 100 brasileiros, só 14 sabem, com desenvoltura, a matéria (MERITT e FUNDAÇÃO LEMANN, 2016). Nessa perspectiva, a revista Cálculo- matemática para todos declara que o Brasil não sabe ensinar a estudar Matemática. Para Schleicher (2014, p.8), os alunos deveriam ser levados a se divertir com suas tentativas e erros, além de se sentirem responsáveis por seus resultados, levantando questionamentos como: “Fui mal na prova? Por que será? Foi o material difícil? Foi o professor sem didática? Foi castigo de Deus? Ou será que não estudei suficiente?”.

Por conseguinte, quando os jovens não conseguem respostas a sua angústias, surgem as dificuldades de aprendizado, as reprovações e o aumento nos índices de abandono nas escolas. Embora o estar na escola não garanta a aprendizagem, fato confirmado com os repetentes, essa dicotomia nos traz a ideia de que simplesmente “habitar” (PEREGRINO, 2010 apud BURGOS, 2014, p.218) a escola não garante o sucesso no desempenho, além de não haver garantia de avaliações transparentes, com critérios negociáveis ou qualquer outra medida que evite a progressão parcial, a evasão ou a famigerada reprovação. Nesse aspecto, é que se faz uma reflexão acerca dessa inclusão que caminha com fragmentações pelos períodos até o final do ano letivo.

É nessa perspectiva que se ressalta a importância da cultura de uma avaliação reflexiva, para que possam interagir os elementos: aluno- professor- conhecimento, desvendando melhores oportunidades para os estudantes. Entre muitos motivos que justifiquem a apatia do discente na aprendizagem e sua desmotivação na escola, Burgos (2014) aponta a questão do direito à educação escolar de todas as crianças/adolescentes, pressupondo que considere suas diferentes condições de educabilidade, a qual está relacionada tanto às condições institucionais da escola, quanto às configurações específicas de cada meio social. Para ele, um dos problemas da massificação é a invisibilidade do aluno na escola, fato esse ocorrido devido ao educando passar despercebido no ambiente escolar. Nessa perspectiva, existe uma distância entre ele e seus educadores, dificultando a aproximação interpessoal tão necessária para a criação de relações sociais.

3.2 Todos (familiares, educadores, governantes) pela educação de qualidade para todos

Sobre a família e a escola, entende-se que essas duas instituições deveriam manter um espaço de interseção, uma vez que são as responsáveis pela formação de um mesmo sujeito, o que nem sempre ocorre, principalmente quando o aluno não obtém bom desempenho, por ter algumas dificuldades no desenvolvimento de habilidades ou outras deficiências. O que se percebe é que uma instituição passa a culpar a outra pelo insucesso. Essa prática é bem comum em várias instituições, pois frequentemente ouvimos professores reclamando sobre a ausência de pais de alunos que não conseguiram obter boas notas nas reuniões bimestrais.

Por outro lado, esses pais se queixam que necessitam de ajuda e que, no entanto, são os que mais sofrem cobranças. Logo, o baixo desempenho dos alunos deveria ser analisado pelas duas instituições, que juntas procurariam descobrir as causas que levam os alunos a obter resultados não satisfatórios, avaliando a função de cada ator: escola, família e aluno. Nesse caso, caberia à escola verificar as condições de cada família, no sentido de negociar a melhor forma de ação conjunta, de acordo com a realidade e possibilidades de cada um.

Sob essa ótica, a Lei de Diretrizes e Bases da educação- LDB, nº 9394/96 orienta:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p.19.).

Nesse trecho da lei, observa-se não só sobre o dever de articular a família e a escola, mas também a sociedade no processo educacional, trazendo-a para participar da gestão democrática, na qual os seus gestores devem ter a consciência do seu dever em todo o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o gestor poderá exercer o seu dever, realizando o acompanhamento do plano de curso do professor, comunicando aos pais das ausências dos alunos e seus rendimentos, executando as ações do Projeto Político Pedagógico, enfim, atuando nas três esferas da escola: financeira, pedagógica e administrativa.

Nesse sentido, é importante lembrar o que é abordado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA quanto às normas e os direitos do aluno em relação à avaliação e permanência do mesmo na escola: “Art. 53. II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.” (BRASIL, 1990, p.9). Esse artigo do ECA reverbera a participação do aluno na negociação do contrato didático em sala de aula, dando-lhe o direito de conhecer os critérios que lhe foi imposto na hora da avaliação. Ribeiro e Ribeiro (2010, p.150) aconselham aos atores educacionais que tenham uma “compreensão empática”, respeitando suas fases de vida. Além disso, também sugerem que tenham regras de conduta claras em sala de aula, criem um clima de otimismo nos espaços de ensino, tenham altas expectativas em relação aos alunos e contextualizem o conhecimento.

Ademais, os governantes, no que diz respeito ao sucesso da escolarização, têm um importante papel, visto que têm o poder de beneficiar as escolas tanto na sua estrutura como na valorização dos seus profissionais educadores, realizando cursos sobre metodologias, avaliação, diversidade e, ainda, favorecendo o ingresso desses atores em cursos de pós-graduação em stricto sensu ou em

outros de interesse dessa categoria. Sendo assim, estaria cumprindo com a Meta 14 da Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (Lei do Plano Nacional da Educação- PNE), que fala do acesso à pós-graduação stricto sensu/ampliação do número de titulados que é “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores” (BRASIL, 2014, p.34).

O incentivo ao estudo diário é importante para que se possam ouvir outras ideias e questionar sobre a nossa prática. Nessa perspectiva, é possível tomar melhores decisões acerca do nosso trabalho educativo e, por isso, a ideia não é só pela titulação, mas pelo leque de oportunidades que se levanta ao disponibilizar estudos aos docentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura que se pretende, com este artigo, não é só a de diagnosticar números percentuais da reprovação, mas também enxergar através do que esses números nos dizem. Nessa perspectiva, é possível realizar uma auto avaliação ou uma avaliação reflexiva sobre a crise da aprendizagem repercutida nas não aprovações. Dessa forma, há a tentativa de desvendar alguns porquês diante de fatos. Por exemplo, se 70% dos alunos conseguem progredir de uma série para outra, por que 30% não conseguem? Que cadeias causais influenciam esses resultados?

A questão levantada é sobre a escola inclusiva no acesso e na permanência, levando ao entendimento de que quando o aluno não consegue um bom desempenho, todos têm que se auto avaliar e perceber o que está ocorrendo, uma vez que a reprovação demonstra o quanto nossas escolas estão dentro de um histórico anacrônico.

Entretanto, a distorção do conceito mais comum da reprovação é a aprovação automática, que também não traz sentido ao processo de inclusão, já que o que se deseja são atores educacionais que repensem as avaliações, políticas públicas voltadas para o sucesso escolar, e alunos que aproveitem as oportunidades advindas com a escolarização.

Esse questionamento elenca os resultados recentes de reprovações no quadro das escolas da Crede 19, lembrando sempre que as reprovações e o abandono em momento algum devem ser direcionados para um ou outro ator educacional exclusivamente, visto que, na gestão democrática participativa, todos são responsáveis pelo sucesso e pelas intempéries do insucesso escolar.

Por fim, este artigo pretende despertar o interesse em todas as escolas da nossa Coordenadoria acerca de debates sobre a inclusão, a reprovação e a progressão parcial, suscitando mais e mais leitores e autores sobre o tema, provocando argumentações, relatos de experiências e, quem sabe, assim haja a criação de um “pensamento sistêmico” (SENGER, 2009, p. 39) sobre novas formas de ensinar e aprender.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. A escola e seus desafios. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BURGOS, M. B. A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CEARÁ. Secretaria da educação do estado do Ceará. Portaria nº1.435, 16 de dezembro de 2016. Estabelece as normas para matrícula de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. Fortaleza, CE, 2016a.

CEARÁ. Secretaria da educação do estado do Ceará. Sistema Integrado de Gestão Escolar. - Representação do fluxo escolar da EEM. Dona Clotilde nos anos de 2015 e 2016. Fortaleza, CE, 2016b.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro. Circuito de Gestão: Princípios e método- Percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo, Edição 2017. 142 p.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C.V. R. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MENEGOLLA, M. Por que planejar? Como planejar/ currículo, área, aula. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERITT E FUNDAÇÃO LEMANN. Taxas de Rendimento (2015). Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <<http://qedu.org.br/estado/106-ceara/taxas-rendimento>>. Acesso em: 21 maio 2017.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola de Ensino Fundamental e Médio Dona Clotilde Saraiva Coelho. Fortaleza, CE, 2016.

RIBEIRO, L, T.F.; RIBEIRO, M. A. de P. Temas Educacionais: uma coletânea de Artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SENGER, P. M. A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. 25. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2009.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHLEICHER A. O Brasil ainda não sabe ensinar a estudar Matemática. Revista Cálculo- Matemática para Todos, n.40, ano 04, p.08 -15, maio 2014.

TOMAZETTI, E.M.; SCHICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.42, n.2, p.331-342, abr./jun. 2016.

VIDAL, E. Maia et al. Avaliação Institucional. Brasília: Ed.UECE, 2003.

OS IMPACTOS DO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA GESTÃO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE, EM TAUÁ (CE)

Gilmar Pereira Costa⁸
Diva Lima⁹

Resumo

A pesquisa versa sobre o Projeto Professor Diretor de Turma, voltado para a qualificação pedagógica, que vem sendo vivenciado desde 2008 nas escolas públicas cearenses. O referido projeto se define, nos documentos oficiais publicados pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, como uma ação comprometida com a constituição de uma escola que eduque a razão e a emoção. Pensando nos resultados oriundos da aplicação dessa política, por meio da implantação do projeto, decidimos pesquisar os seus impactos, tomando como questão-problema: Como o Projeto Professor Diretor de Turma pode contribuir para qualificar a gestão da sala de aula? A investigação aqui contida tem, portanto, como objetivo geral analisar os impactos do mencionado projeto na gestão de sala de aula, em uma escola estadual de Ensino Médio. No tocante à metodologia, utilizamos o método do estudo de caso, sob a égide da pesquisa qualitativa, adotando a técnica da entrevista, aplicada a 04 (quatro) professoras diretoras de turma de uma escola profissional, situada no município de Tauá, Ceará. As profissionais revelaram em suas narrativas algumas limitações relativas ao andamento do projeto, como a ausência de formações específicas e tempo insuficiente para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. No contraponto, destacam sensibilidade e apoio do núcleo-gestor e coerência na postura dos diretores de turma com os objetivos do projeto. As ações observadas na cotidianidade da escola investigada demonstram entendimento da proposta do projeto e investimento no caráter pedagógico que ele traz consigo.

Palavras-chave: Projeto Professor Diretor de Turma. Gestão de Sala de Aula. Gestão Pedagógica.

Abstract: THE IMPACTS OF THE CLASSROOM MANAGER TEACHER PROJECT IN CLASSROOM MANAGEMENT: A CASE STUDY IN EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE, IN TAUÁ (CE)

The research is about the Classroom Manager Teacher Project, focused on pedagogical qualification, which has been experienced since 2008 by the public schools in Ceará. This project is being defined, by the official documents published by the Office of Basic Education of Ceará, as an action committed to the establishment of a school that educates both reason and emotion. Thinking about the results of applying this policy, through the implementation of such project, we have decided to investigate its impacts, assuming as a problematic question: How can the Classroom Manager Teacher Project contribute to qualify the classroom

⁸ Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Língua Portuguesa e Arte e Educação, pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Licenciado em Pedagogia, pela UECE; Licenciado em Artes Visuais, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); Professor efetivo da rede estadual de ensino (SEDUC-CE), na disciplina de Arte, atuando na Coordenação Regional do PPDT, na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 15.

⁹ Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Psicomotricidade, pela UECE; Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (UFJF/CAEd); Licenciada em Pedagogia, pela UECE; Licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa, pela UVA; Professora efetiva da rede estadual de ensino (SEDUC-CE), na disciplina de Língua Portuguesa, atuando como Orientadora da Célula de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (CEDEA), na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 15.

management? Within this research, the general objective is to analyse the impacts of this project in the classroom management in a public state high school. Regarding the methodology, we have used the case study method, under the support of the qualitative research, adopting the interview technique, applied to 04 (four) classroom manager teachers of a professional public school, located in Tauá, Ceará. The professionals have exposed some limitations related to the progress of the project, such as the lack of specific training and insufficient time for the development of their pedagogical practices. In counterpoint, they have emphasized the understanding and support of the school principals and the consistency in the posture of class managers with the purposes of the project. The actions observed in the daily life of the investigated school have demonstrated the understanding of the project proposal and the investment in the pedagogical character that it brings with it.

Keywords: Classroom Manager Teacher Project. Classroom Management. Pedagogical Management

Resumen: LOS IMPACTOS DEL PROYECTO PROFESOR DIRECTOR DE CLASE EN LA GESTIÓN DEL AULA: UN ESTUDIO DE CASO EN LA EEEP MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE, EN TAUÁ (CE)

La investigación trata acerca del Proyecto Profesor Director de Clase, orientado hacia la cualificación pedagógica, que ha sido vivenciada desde el año 2008 en las escuelas públicas cearenses. Este proyecto está definido, en los documentos oficiales publicados por la Secretaria de la Educación Básica del Estado de Ceará, como una acción comprometida con la constitución de una escuela que eduque la razón y la emoción. Pensando en los resultados de la aplicación de esta política, a través de la implementación del proyecto, hemos decidido investigar sus impactos teniendo como cuestión problema: ¿Cómo el Profesor Director de Clase puede contribuir a la cualificación de la gestión del aula? La investigación aquí contenida tiene, por lo tanto, como objetivo general, analizar los impactos del aludido proyecto en la gestión del aula, en una escuela estatal de enseñanza média. En lo que respecta a la metodología, utilizamos el método del estudio de caso, bajo la egida de la investigación cualitativa, adoptando la técnica de entrevista, aplicada a 04 (cuatro) profesoras directoras de clase de una escuela profesional, ubicada en el municipio de Tauá, Ceará. Las profesionales revelaron en sus narrativas algunas limitaciones relativas al progreso del proyecto, por ejemplo, la ausencia de formaciones específicas y tiempo insuficiente para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Mientras tanto, se subraya el sensibilidad y apoyo del núcleo gestor y coherencia en la postura de los directores de clase con los objetivos del proyecto. Las acciones obeservadas en el cotidiano de la escuela investigada demuestran entendimiento de la propuesta del proyecto e inversión en el carácter pedagógico que trae consigo.

Palabras Clave: Proyecto Profesor Director de Clase. Gestión del Aula. Gestión Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Registra-se, historicamente, que o percurso profissional do professor, bem como a realidade vivenciada por ele e os demais profissionais que compõem a esfera da educação escolar, tem revelado uma séria dificuldade no tocante à consecução do principal objetivo a que a educação

se destina: educar. O contato superficial com os estudantes, decorrente do número de turmas em que o professor leciona e da quantidade de alunos por turma; a ausência de conhecimento aprofundado acerca das individualidades dos alunos; e a fragilidade no estabelecimento de relações interpessoais são reflexos da atual situação vivenciada pelas nossas escolas, as quais influenciam diretamente nas questões

pedagógicas consideradas fundamentais, como a aprendizagem e o sucesso escolar.

No que se refere aos profissionais que lidam diretamente com a esfera da gestão escolar, as tensões e as cobranças são muitas e exercem efeitos impactantes, seja sobre o desempenho ou a saúde do profissional, bem como para o espaço escolar como um todo. Importa salientar que aqui estamos utilizando o termo gestão observando seus múltiplos vieses, baseados no fato de que ela própria, nos diferentes contextos históricos, passou por mudanças estruturais e condicionantes éticos substanciais.

Em seu sentido etimológico, gestão está associada a germinar, fazer crescer, executar. Cury (apud OLIVEIRA, 2007, p. 22) enfatiza que tal termo deriva do *gestio*, que vem de *gerere*, cuja acepção consiste em produzir, trazer em. Desta maneira, a gestão não comporta somente o ato de administrar um bem, mas algo amplo que o compõe. Assim, uma das demandas da contemporaneidade, que se tornam latentes, é constituir/produzir na profissionalidade docente a ideia de gestão de sala de aula, presente no cenário cearense, enfaticamente no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

O corrente artigo está estruturado em três partes indissociáveis: a primeira versa sobre a conceituação de gestão; a segunda, de maneira mais específica, sobre a Gestão de Sala de Aula e suas dimensões; e a terceira, por sua vez, sobre aspectos conceituais e históricos do projeto citado, bem como caracteriza e contextualiza a experiência vivenciada em uma escola profissional situada na cidade de Tauá, Ceará, no Sertão dos Inhamuns.

A contribuição desta produção reside no fato de ser ela um instrumento por meio do qual é possível ter contato com uma discussão ainda tímida no âmbito

educacional: a da gestão de sala de aula. Percebemos que tal instância da gestão tem sido bastante falada, porém há poucas obras sobre ela, bem como esporádicas pesquisas realizadas pelas universidades, em cursos de graduação ou pós-graduação. Trata-se de uma leitura que consideramos pertinente a educadores, a pesquisadores e aos demais interessados pela área educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gestão escolar: primeiras aproximações

A gestão, etimologicamente, está associada ao conceito de germinar, de fazer crescer, de executar, envolvendo também o ato de produzir. De acordo com Ferreira; Souza (2016, p. 10), o termo gestão “[...] advém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar [...]” (grifos dos autores). Por não comportar somente o ato de administrar um bem, mas também o compor, gerir consiste em fazer complexo, permeado por relevância em qualquer instância em que seja um ato necessário. Nesse sentido, muitos estudos no Brasil têm se voltado a investigá-la, principalmente considerando os condicionantes que interferem em sua prática ou mesmo em sua concepção.

É importante salientar que o país tem pautado a construção de suas políticas públicas, bem como seus programas, projetos e ações, sejam eles da área educacional ou não, na participação mais efetiva dos cidadãos, no que concerne aos seus direitos e deveres e construção de um território mais democrático, justo e melhor para todos. Tal fator ocasiona à escola a preocupação em atender às demandas e, para tanto, a gestão democrática se apresenta como a possibilidade de encontrar na escola a representatividade de todos e o andamento coerente dos processos de ensinar e aprender,

inclusive no que se refere aos processos decisórios que interferem em seu cotidiano.

Sob a égide do pensamento e da formulação teórica de Lück (2009, p. 23), podemos ainda compreender o conceito de gestão escolar como sendo a esfera de atuação profissional da educação capaz de realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, o monitoramento e a avaliação necessários à efetividade das ações educacionais. Avançando em sua conceituação, a autora afirma, ainda que, em caráter abrangente, a gestão “[...] engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola [...]” (LÜCK, 2009, p. 23). A autora associa a gestão escolar ao paradigma da gestão democrática, alertando que toda gestão que faça jus a tal forma de governo, deve estar voltada à qualidade e a abrangência a todos e a todas.

Preconizada nos principais documentos nacionais que fundamentam os pressupostos legais e teóricos da nossa educação, a gestão democrática visa engajar toda a comunidade escolar através da articulação entre todos os segmentos que a compõem, visando a elaboração, a revisão, a implementação e a avaliação contínua do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e demais decisões que respaldam a sua efetividade no contexto em que está inserida. Distanciando-se da concepção reducionista que a entende como modismo, a gestão democrática é hoje uma demanda que comprovadamente desencadeia melhorias ao ensino, respeito às diferenças, à integração do currículo e à participação coletiva, dentre outras premissas.

Configurando-se como um processo de aprendizado e de luta, que exige abertura e mobilização, entrando em cheque também valores como autonomia, participação e solidariedade,

verificamos muitas experiências significativas de gestão democrática, porém é imprescindível que tenhamos clareza que muito ainda há que ser feito, no sentido de superar os múltiplos desafios e ampliar a democratização da gestão nas escolas. A esse respeito, Lück (2006, p. 21) assera que:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

No cerne desse entendimento, reside a preocupação com a consecução da principal finalidade da escola: a aprendizagem do aluno. Assim, a gestão pedagógica tem sido encarada como crucial para atender às necessidades e exigências atuais. O perfil de aluno elencado pela contemporaneidade é vasto, amplo, com particularidades distintas das de outrora: urgência de novos métodos de ensino, ruptura com modelos tradicionais, melhor apropriação não só de conteúdos cognitivos, mas atitudinais, dentre outras relacionadas à pluralidade que o mundo atual engendra.

Tais exigências não podem ser atendidas simplesmente com mudanças superficiais, que não adentrem à estrutura conceitual da escola. Daí o Projeto Político Pedagógico consiste em importante ferramenta para o delineamento de uma escola que se preocupe com o aluno como um todo e que se enxergue com uma função social importante. Não se pode negar que sua construção, sua execução e sua avaliação tenham como atores principais os professores e os gestores (diretor geral e coordenadores), porém estes devem atuar na liderança e sensibilização dos demais sujeitos da escola, resultando em um caminhar coletivo e voltado ao êxito pedagógico.

É significativo pensar o projeto pedagógico da escola como um processo compartilhado, tendo em toda a sua estrutura os frutos do engajamento de toda a comunidade escolar com participação significativa, opinando, sugerindo, criticando e, de maneira competente e compromissada, assumindo as responsabilidades e consequências decorrentes das decisões coletivamente tomadas. Sobre a importância do PPP, Vasconcellos destaca:

O Projeto Político-Pedagógico vai se firmando como necessidade para os educadores e para as instituições de ensino, pois é o plano global da instituição, entendido como sistematização nunca definitiva de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar (VASCONCELLOS, 2009, p. 16-17).

Sabemos que mesmo a escola assumindo para si a necessidade de se conceber num âmbito macro, como instituição com responsabilidades sociais e um projeto pedagógico maior, seu Projeto Político Pedagógico só faz sentido realmente se ele repercutir no âmbito da sala de aula. Para tanto, uma de suas preocupações deve ser justamente a gestão de sala de aula, que será efetivada pelo todo da escola, mas principalmente por quem lida mais diretamente com o alunado: os professores.

2.2 A Gestão de Sala de Aula e suas dimensões

Compreendemos a educação escolar como o processo por meio do qual, coletiva, sistemática e intencionalmente, o indivíduo interage com a realidade, tendo em vista a sua aproximação com o conhecimento acumulado historicamente e a organização da coletividade, sendo cada vez mais necessário que o ser seja formado em sua integralidade, o que implicará em sua emancipação.

É na sala de aula que o professor poderá realizar

direta e concretamente uma transformação dos alunos, considerando que em tal espaço serão tratadas, a um só tempo, questões como o conteúdo, a metodologia, a constituição do conhecimento e uma série de outros fatores, que influenciam diretamente no sucesso do aluno. De acordo com Vasconcellos (2016), a gestão de sala de aula é composta por três dimensões: o relacionamento interpessoal, a organização da coletividade e o trabalho com o conhecimento. Para que tenhamos maior clareza das especificidades de cada uma delas, é necessário que saibamos que as dimensões citadas são distintas, porém indissociáveis, bem como que entre elas não há uma hierarquização, mas uma relação de coexistência e complementaridade. Assim, procederemos a seguir a uma conceituação de cada uma delas, tentando produzir um diálogo principalmente com o autor citado no início deste parágrafo.

Vasconcellos (2016) assera que o relacionamento interpessoal no espaço escolar tem sido considerado necessário, para influenciar positivamente o desenvolvimento humano do aluno, qualificando sua aprendizagem. Imersos no cotidiano escolar, professores e alunos estabelecem relações significativas, o que interfere na superação de dificuldades. Narrativas dos docentes revelam que ocorrem situações delicadas e difíceis na escola, que demandam o fortalecimento da proximidade entre professores e alunos, criando um ambiente de intimidade. O vínculo construído, além de ser determinante para a produção do conhecimento, permite a vivência e consequente resolução de conflitos. Por meio do fortalecimento das relações interpessoais, o aluno eleva sua autoestima e se sente valorizado pelas suas particularidades, geradas pela sua identidade e história como indivíduo.

O convívio cotidiano proporciona ao professor a possibilidade de conhecer pormenorizadamente o

aluno, tornando-o capaz de adentrar em sua vivência, marcada pelas influências internas e externas, as quais geralmente se manifestam em caracteres como condição social, gênero, religiosidade, corporeidade etc. O conhecimento da vida do aluno favorece a construção do respeito, que certamente é uma boa pedida e funciona como um convite à aprendizagem do estudante.

No que diz respeito à organização da coletividade, Vasconcellos (2016) entende ser este fator revelador da dinâmica do coletivo da sala de aula. Tal aspecto ganha origem no trabalho de conquista inicial feito pelo professor em relação à turma e ganha sustentação, nas repercussões efetivadas no sucesso do aluno. Há uma diversidade de pesquisas que atesta que uma desorganização do coletivo em sala de aula, via de regra, gera situações ou mesmo um histórico de fracasso escolar.

Não se deve perder de vista que, para se trabalhar organizadamente o coletivo que forma a sala de aula, deve-se pautar tal ação na essência do Projeto Político Pedagógico (PPP), entendendo que este não se restringe a ser um documento cartorial e revisto/readequado por segmentos, que deve ficar engavetado na escola, mas ter vida e se traduzir como a “cara” desta.

Como garantias de um trabalho coletivo bem organizado e harmônico, uma primeira aposta é investir no diálogo, resolver as situações de indisciplina sem esperar que elas ganhem maiores proporções e estabelecer no texto do próprio PPP, a presença de medidas socioeducativas que organizem a convivência, primando pelos acordos, atendimento às regras e sanções que se manifestarem necessárias no contexto das ocorrências do cotidiano pedagógico.

Um aspecto considerável nessa dimensão diz respeito à necessidade de estimular/despertar o

aluno a compreender que estudar não deve ser um fazer atrelado a uma mera obrigação, a um fardo, mas um meio imprescindível para atingir seus objetivos e criar possibilidades e sobressaídas na vida profissional. A esse respeito, Vasconcellos (2009) defende que a disciplina é condição necessária para o crescimento e está diretamente ligada à liberdade, possibilitando novos horizontes de desenvolvimento.

O trabalho com o conhecimento, por sua vez, na ótica de Vasconcellos (2016) é associado à construção cognitiva, crítica, criativa e significativa, constituindo-se como âmago da educação escolar. Assim, a humanidade, ao mesmo tempo que produziu, organizou estratégias e se encarregou de, no percurso histórico, acumular a sua produção cultural, transmitiu-o de geração a geração.

A escola, como invenção da modernidade tem como papel sistematizar o conhecimento e divulgá-lo por meio de suas práticas, constituindo-se a instituição oficial para tal objetivo. Para ser apreendido, o conhecimento pelo aluno possui etapas: o querer aprender (mobilização), o agir (construção do conhecimento em si) e o expressar (elaboração e síntese do conhecimento), como pontua o mesmo autor.

Vasconcellos (2009) é enfático ao destacar que, quando percebemos que os alunos não estão enxergando um sentido na escola e nos estudos, é necessário ressignificar o objeto do conhecimento, conferindo processualmente contato com mecanismos simbólicos e materiais e envolvendo-os no processo de aprender. Uma das boas garantias dessa dimensão é apostar no protagonismo dos alunos, o que certamente os fará se sentir produtores de conhecimentos.

Sintetizando as três dimensões elencadas, podemos afirmar a importância da gestão

educacional, bem como da gestão de sala de aula, comprometida com a formação crítica e consciente dos alunos, sobretudo porque o contexto muda e somente com uma educação à altura das demandas e exigências sociais, poderá prepará-los para a vida.

2.3 As bases conceituais e históricas do Projeto Professor Diretor de Turma

Precisamente desde o ano de 2008, o PPDТ começou a ganhar corpo no Brasil. Trata-se de um projeto comprometido com a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, desmassificando o ensino e favorecendo uma articulação entre todos os segmentos que compõem a instituição escolar (gestores, professores, alunos, pais, responsáveis e a comunidade). Para tanto, enxerga na gestão de sala de aula uma porta para a vivência de experiências significativas, voltadas à excelência dos processos educativos (CEARÁ, 2010).

O Projeto Professor Diretor de Turma surge no contexto educacional do país, no XVIII Encontro Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) - Seção do Ceará, edição ocorrida no ano de 2007, quando a Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Barbosa Chaves, que teve a oportunidade de conhecer a experiência efetivada pelas escolas portuguesas, convidou a Prof.^a Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite, que apresentou um relato das experiências das escolas públicas do aludido país europeu. Impulsionados pela audiência ao evento, gestores escolares dos municípios cearenses Canindé, Eusébio e Madalena aceitaram o desafio de implementar um projeto piloto, em três unidades escolares no total (CEARÁ, 2010).

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em um processo inicial

implantou o projeto, em caráter experimental, somente em 25 escolas estaduais de educação profissional. Gradativamente, ampliou a experiência, implantando-a nas demais unidades da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), bem como nas escolas regulares (CEARÁ, 2014).

Em linhas gerais, o Projeto Professor Diretor de Turma visa favorecer uma articulação entre comunidade, gestores, funcionários, professores, alunos, pais e responsáveis, implementando um trabalho educativo pautado na cooperação, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, que tornem o espaço da sala de aula dinâmico e acolhedor, com diversificação de ações pedagógicas determinadas a refletir na aprendizagem.

Para que o projeto obtenha resultados exitosos, é necessária a garantia de três condições sine qua non: uma equipe gestora que acredite em suas práticas pedagógicas; professores comprometidos, que abracem a causa do projeto; e uma comunidade escolar que esteja aberta ao lançamento de um novo olhar para as mudanças que ele lança à realidade cotidiana da escola.

Para uma compreensão mais totalizante e aproximada de sua real significação, importa revolver a história da criação e implementação do Projeto Professor Diretor de Turma, cuja origem foi o país europeu Portugal, década de 1960. A pesquisa documental exploratória revelou que a expressão Diretor de Turma também foi cunhada em Portugal, sendo legalmente instituída pelo Decreto-Lei nº: 38/812, inicialmente como diretor de classe, depois normatizada por meio da portaria nº: 48/578 para Diretor de Turma.

A experiência foi transplantada para a realidade educacional cearense preservando suas

características fundamentais. Quando da implantação do Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará, prevaleceu a terminologia Professor Diretor de Turma, conforme Portaria nº: 882/2010 – SEDUC/GAB, que dispõe sobre a lotação do professor diretor de turma nas escolas de ensino médio desta unidade federativa. De acordo com Leite (2015, p. 58), é possível perceber uma semelhança entre a experiência portuguesa e a experiência cearense, tanto no que diz respeito às dimensões de atuação quanto nas atribuições e perfil do docente que exerce tal função.

O diretor de turma é, assim, um professor da turma que, além de lecionar a sua disciplina específica, também exerce o cargo de Diretor de Turma, incumbindo-se principalmente da aproximação entre os interlocutores mencionados acima, promoção de um clima favorável à aprendizagem e aproximação e abertura às famílias. Podemos dizer, ainda, que ele é responsável pelo exercício do “[...] papel de mediador entre a docência e a gestão, pois se, por um lado coordena um grupo de professores, por outro tem implicações diretas na gestão escolar, sobretudo a pedagógica” (LEITE, 2016, p. 2). Na perspectiva de Roldão,

A função de director de turma incorpora um conjunto de vertentes de actuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação. A actuação do director de turma junto aos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a acção junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes (2007, p. 8).

Ao discorrer sobre o que foi denominado de dupla valência do Diretor de Turma, Roldão (2007, p. 8) pontua que o diretor de turma apresenta três demandas centrais: a tarefa de gerir o desenvolvimento curricular, o papel de gestar o currículo da turma, e o estabelecimento da relação funcional entre este e os demais docentes.

Na concepção formulada pela escola portuguesa, o professor que exerce tal cargo, deve ser capaz de mediar três competências essenciais no âmbito escolar: docência e gestão; escola e família; professor e aluno. Esse desempenha funções mediadoras, entendemos que representa, no processo pedagógico, um fio condutor que aproxima/articula as relações escolares, dirimindo as barreiras que surgirem na execução dos processos educativos. Leite (2016, p. 6-7) assevera que o Diretor de Turma:

[...] é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades de carácter global do conselho de turma a que preside [...] deve ter um perfil adequado a esse cargo e vivê-lo com a intensidade e responsabilidade que lhe é inerente [...].

Amparados em Roldão (2007, p. 8-10), Silva; Farias (2014, p. 57-59) discorrem acerca das bases conceituais que sustentam o PDDT desde a sua gênese, quando o mesmo ainda nem usava esta nomenclatura. Assim, uma primeira elucidação a ser feita é a de que o debate em torno da noção de currículo anda longe de ser taxativo, sendo caracterizado por uma vasta concepção que abrange visões distintas e que podem se encontrar em extremos: o currículo concebido de maneira muito restrita ou de forma bastante abrangente, envolvendo tudo o que comporta significação e relevância pedagógica no seio escolar.

A argumentação elaborada por Silva; Farias (2014, p. 57-59) ganha força quando os autores recorrem a Silva (1999, p. 147), para o qual o currículo “[...] é uma questão de saber, poder e identidade [...]”. Tal assertiva faz com que evitemos o erro de conceber o currículo ingenuamente e desvinculado das distintas formas de exercício do poder. Parece evidente, pela literatura consultada que o currículo equivale a uma territorialização, a uma espacialidade e traz à tona relações de poder que podem ser ameaçadoras ou emancipatórias.

Outra conceituação pertinente de ser esclarecida é o que Roldão (2007, p. 8-11) entende por desenvolvimento curricular. A autora atribui como vertentes constitutivas do conceito a sua construção e a sua implementação no chão da escola. Para ela, desenvolvimento curricular equivale ao “currículo em ação”, expressão que designa os modos de conferir forma atual e contextualizada às propostas que compõem o currículo formal, de acordo com finalidades e necessidades intencionalmente pretendidas. Assim, desenvolvimento curricular é o processo pelo qual o currículo é concebido, construído, implementado e avaliado.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Com base nas premissas sobre as quais discorremos anteriormente, realizamos, no âmbito do Curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, ofertada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), na cidade de Tauá, Ceará, uma pesquisa sistematizada no formato de monografia, sobre os impactos do citado projeto na gestão de sala de aula. Para tanto, adotamos como problema: como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) pode contribuir para a melhoria da gestão de sala de aula? A pergunta assume para si outros questionamentos pertinentes: Que concepções têm orientado os professores diretores de turma na gestão de sala de aula? Como vem sendo tecidas as relações entre a direção de turma e a gestão do trabalho pedagógico da escola? Quais os limites e possibilidades que o PPDT apresenta na gestão de sala de aula? De que maneira a gestão de sala de aula a partir do PPDT influencia a gestão da escola como um todo?

A metodologia aplicada pode ser assim definida: o método do estudo de caso único, norteado por pressupostos da pesquisa qualitativa. Para a coleta dos dados, recorreremos à leitura e análise do PPP da

unidade escolar, bem como à técnica da entrevista semiestruturada, coletando narrativas de 04 (quatro) professoras diretoras de turma da EEEP Monsenhor Odorico de Andrade, situada na cidade de Tauá, Ceará.

Para a escolha dos sujeitos, adotamos como critério o desenvolvimento da experiência pelas professoras, no tocante a aspectos como quantidade de anos atuando na função e a ininterruptabilidade de suas experiências. No intuito de preservar suas identidades, adotamos nomes de personalidades tauaenses: Jovita Feitosa, Dondon Feitosa, Neném Borges e Francisca Clotilde. As narrativas das professoras foram transcritas na íntegra, para preservar as características da oralidade.

O primeiro questionamento consistia em narrar sobre a experiência como Diretora de Turma, desde o princípio da função até o momento atual. Destacamos na fala da professora Francisca Clotilde, elementos interessantes a esse estudo:

[...] tem as experiências que são positivas e aquelas que nem tanto. É, a gente vê que a função de diretora de turma ela requer alguns posicionamentos que muitas vezes os alunos não enxergam bem, os pais não gostam muito, mas de uma forma geral a atuação da gente como diretora de turma tem sido positiva dentro da sala de aula, com os alunos. A gente percebe que cada caso que a gente vai cuidando, quando chama o aluno para conversar, que faz os encaminhamentos, a gente nota que eles se sentem cuidados. [...] Normalmente, eu acompanho as turmas do início ao final, mas nem sempre isso é possível, porque cada turma é diferente uma da outra (Francisca Clotilde).

A experiência narrada revela informações que não podem ser secundarizadas: a descontinuidade da ação de diretores de turma devido a fatores variados, como a rotatividade de professores, a ausência de identificação com as bases do projeto ou com a turma em si, o entendimento variado das

incumbências do diretor de turma pela comunidade escolar, que gera uma falta de unidade e um trabalho tortuoso, dentre outros.

O segundo questionamento consistiu em ouvir as professoras sobre as repercussões do trabalho do diretor de turma na gestão de sala de aula:

Eu vejo que é positiva [...] Como eu já fui professora da escola regular daqui, no tempo que não tinha diretor de turma, a gente consegue ver a diferença [...] A gente percebe que [...] é como se eles entendessem que de certa forma eles tem que prestar contas com o diretor de turma. Essa forma de gerir a sala de aula de forma mais individual, esse acompanhamento que a gente dá, esse chamar o aluno pra conversar [...] Então, o aluno teve um comportamento inadequado na aula do professor X, aí eu chamo para conversar, e principalmente nas primeiras turmas [...] e na que eu fiz o acompanhamento por três anos, eu tentei fazer isso, mas pegando mesmo no pé, ali, para fazer esse acompanhamento e você percebe que eles dão uma resposta melhor. Eles sabem que eles estão sendo acompanhados porque quando ele tem uma dificuldade numa disciplina tal ou tem um comportamento inadequado não é só aquele professor que chamou a atenção e deixou para lá e vem outro professor e intervém. O acompanhamento tanto na aprendizagem como no comportamento disciplinar é tudo. [...] Eu acho que tem uma repercussão positiva (Neném Borges).

De maneira geral, é possível perceber que a professora compreende, como de fato, o trabalho docente e gestor do professor diretor de turma, incide diretamente e, portanto, impacta a gestão da sala de aula e da escola como um /todo. Em consonância com a professora Neném Borges, Jovita Feitosa assevera que “[...] o diretor de turma [...] é uma peça-chave para a direção da escola, porque a maioria dos problemas que surgem na sala de aula somos nós [...] que procuramos resolver, claro que a gente tem que comunicar ao núcleo-gestor [...]”. Em sua narrativa, a professora acrescenta a expressão “chegar junto” para reforçar que o trabalho do diretor de turma só pode ser passível de sucesso se houver unidade de concepção no contexto da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de sala de aula, como ramificação da gestão escolar, que concebe o espaço da sala de aula como um universo, nos apresenta preocupações igualmente merecedoras de atenção. Mesmo sendo um espaço que, grosso modo, consideramos mais palpável, mais propenso ao alcance dos sujeitos da escola, ela é um espaço dinâmico e, em sua totalidade, comporta muitas histórias de vida, ritmos de aprendizagem, campos de desenvolvimento distintos e potencialidades. Não é por ser geograficamente menor, que a sala de aula pode ser entendida como espaço onde o professor gestor de sala de aula terá pleno alcance e, portanto, monitorará e controlará todas as variáveis que nela habitam ao mesmo tempo.

A pesquisa realizada no espaço de uma escola profissional nos permitiu identificar, amparados nas narrativas orais das professoras investigadas, dificuldades que se apresentam ao projeto: ênfase na forma em detrimento do conteúdo, quando se verifica um teor “burocrático”, que prevalece sobre a essência pedagógica das suas práticas; a opressão do tempo, considerando que o tempo destinado às ações do projeto ainda é insuficiente; o arcabouço, que consiste nas condições efetivas ligadas a conexão de internet e falhas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), aba do PPDT, reiteradamente criticadas pelas professoras; a necessidade do abraço, quando se vê que nem todos da escola nele acreditam; formação insipiente, pois há necessidade de criação de espaços formativos que transcendam o instrumental; O Diretor de Turma como O Senhor da Sala de Aula, pois é visível que muitos instrumentais ainda ficam restritos a ele; e Família X Escola, não: Família e Escola, pois é cada vez mais necessário que a família participe da formação acadêmica dos seus filhos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

C E A R Á . P e n s a m e n t o E s t r a t é g i c o . D i s p o n í v e l e m : < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico> > Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Secretaria da Educação Básica (SEDUC). Chamada Pública para Adesão ao Projeto Professor Diretor de Turma. Fortaleza, 2010.

FERREIRA, Juara R. Arthury de Almeida; SOUZA, Ângelo. Gestão escolar: desafios e possibilidades. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/4915751> > Acesso em: 25 jun. 2016.

LEITE, Haidé Eunice Gonçalves Ferreira. As funções do Diretor de Turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf > Acesso em: 13 jul. 2016.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio. 2015. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa da escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

_____. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes de. Gestão pedagógica: desafios e impasses. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. O Diretor de Turma e a gestão curricular. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Gilmar Dantas da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O diretor de turma e a proposta de gestão curricular na escola cearense. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 1, p. 56-67, jan./jun., 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Desafio da qualidade da educação: a gestão de sala de aula. Disponível em: < <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf> > Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

A GRAMÁTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: as congruências e as divergências dessa relação nos dias atuais.

Kriscia Lorena de Freitas Gonçalves¹⁰
Élida Maria do Nascimento¹¹

Resumo

Nos últimos anos, os estudos e discussões acerca do ensino de gramática intensificaram-se consideravelmente, sobretudo com as novas perspectivas pedagógicas apresentadas pelos PCNs de 1998. Normativa, Descritiva, Funcionalista, Reflexiva, Pedagógica, qualquer que seja a nomenclatura, as correntes puras ou imbricadas, sempre buscaram estabelecer e impor a seus usuários, cada uma à sua maneira, um padrão de uso teoricamente julgado adequado. Seja enquanto instrumento de normatização de uma língua materna; ou artifício de restrição à liberdade de uso da língua; ou agente delimitador de status social com prestígio de uma norma sobre outra; a questão é que o ensino de Gramática, em dias atuais, requer dos Professores de Língua Portuguesa um novo posicionamento pedagógico. Neste caso, uma pergunta se faz necessária: dentre tantas opções de Gramática, como o professor de Língua Portuguesa pode munir-se desse vasto material para contribuir com a aprendizagem efetiva do seu aluno nos dias atuais? Neste sentido, o principal objetivo deste artigo é encorajar uma reflexão sobre o ensino de Gramática na contemporaneidade a partir do entendimento histórico, evolutivo e conceitual do próprio instrumento de ensino, bem como, apresentar um protótipo de trabalho a partir das concepções funcionalistas de Perini (2010). Apesar de inúmeros estudos já terem alavancado percepções similares a esta, entende-se a necessidade de retomarmos essa discussão num modelo menos teórico e mais prático, com vistas a auxiliar professores em seu trabalho cotidiano com a Gramática. Para nortear esse estudo e realização das atividades propostas, baseamo-nos nas concepções de Franchi (2006), Neves (1987), Travaglia (2009) dentre outros, acerca do estudo e ensino de conteúdos gramaticais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gramática. Ensino.

Abstract: THE GRAMMAR AND THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: the congruences and divergences of this relationship in the present days.

In recent years, studies and discussions about grammar teaching have intensified considerably, especially with the new pedagogical perspectives presented by the 1998 NCPs. Normative, Descriptive, Functionalist, Reflective, Pedagogical, whatever the nomenclature, pure or imbricated, have always sought to establish and impose on their users, each in its own way, a theoretically appropriate standard of use. Be as an instrument of normalization of a mother tongue; or artifice restricting the freedom to use the language; or delimiter of social status with prestige of one norm over another; the issue is that the teaching of Grammar,

¹⁰ Professora da Rede Pública Estadual do Ceará.

¹¹ Professora da Rede Pública Estadual do Ceará e aluna regularmente matriculada na 3ª turma do PROFLETRAS- UFRN, Campus Cajazeiras, 2016.

in current days, requires Portuguese Language Teachers a new pedagogical position. In this case, a question becomes necessary: among many Grammar options, how can the Portuguese Language teacher be able to provide himself with this vast material to contribute to the effective learning of his student in the present day? In this sense, the main objective of this article is to encourage a reflection on the teaching of Grammar in contemporary times from the historical, evolutionary and conceptual understanding of the teaching instrument itself, as well as to present a prototype of work from the functionalist conceptions of Perini 2010). Although many studies have already leveraged perceptions similar to this, it is understood the need to retake this discussion in a less theoretical and more practical model, with a view to assist teachers in their daily work with Grammar. In order to guide this study and to carry out the proposed activities, we are based on the conceptions of Franchi (2006), Neves (1987), Travaglia (2009), among others, about the study and teaching of grammatical contents.

Keywords: ?

Resumen: LA GRAMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: las congruencias y las divergencias de esta relación en los días actuales.

En los últimos años, los estudios y discusiones sobre la enseñanza de la gramática se intensificaron considerablemente, sobre todo con las nuevas perspectivas pedagógicas presentadas por los PCN de 1998. Normativa, Descriptiva, Funcionalista, Reflexiva, Pedagógica, cualquiera que sea la nomenclatura, las corrientes puras o puras, y en el caso de que se trate de una persona, Sea como instrumento de normalización de una lengua materna; o artificio de restricción a la libertad de uso de la lengua; o agente delimitador de status social con prestigio de una norma sobre otra; la cuestión es que la enseñanza de Gramática, en días actuales, requiere de los Profesores de Lengua Portuguesa un nuevo posicionamiento pedagógico. En este caso, una pregunta se hace necesaria: entre tantas opciones de Gramática, como el profesor de Lengua Portuguesa puede dotarse de ese vasto material para contribuir con el aprendizaje efectivo de su alumno en los días actuales? En este sentido, el principal objetivo de este artículo es alentar una reflexión sobre la enseñanza de Gramática en la contemporaneidad a partir del entendimiento histórico, evolutivo y conceptual del propio instrumento de enseñanza, así como, presentar un prototipo de trabajo a partir de las concepciones funcionalistas de Perini, 2010). A pesar de innumerables estudios ya haber apalancado percepciones similares a ésta, se entiende la necesidad de retomar esa discusión en un modelo menos teórico y más práctico, con vistas a auxiliar profesores en su trabajo cotidiano con la Gramática. Para orientar este estudio y realizar las actividades propuestas, nos basamos en las concepciones de Franchi (2006), Neves (1987), Travaglia (2009) entre otros, acerca del estudio y enseñanza de contenidos gramaticales.

Palabras Clave: ?

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Gramática, nos últimos vinte anos, tem permeado fortes discussões nos meios acadêmicos e pedagógicos. Sua natureza discutivelmente impositiva, tem prejudicado a sua aprendizagem em decorrência do leve apreço que alunos, e até mesmo, professores de Língua Portuguesa tem por esta ciência da linguagem. O fato é que negligenciar o ensino de gramática tem impossibilitado o aluno/aprendente de conhecer os mecanismos de construção de seu idioma nativo, omitindo-lhe, também, o direito de questionamentos e de uso da teoria conforme suas necessidades práticas.

Nessa perspectiva, este trabalho consiste num estudo breve em que pretende-se discutir o ensino de gramática nos dias atuais. Temos por objetivo geral compreender os mecanismos desse “manual da língua”, bem como, por objetivos específicos (I) investigar e desconstruir os mitos que circundam o seu uso em aulas de Língua Portuguesa e (II) traçar um modelo aplicável, dinâmico, interativo e social de aprendizagem.

O trabalho está dividido em três seções: na primeira intitulada A Gramática ao longo da História, dissertaremos brevemente sobre a evolução histórica da gramática, indo desde o surgimento desse instrumento que rege a língua materna até os inúmeros exemplares que, hoje, permeiam o estudo e ensino de Língua Portuguesa. Na seção, O uso da gramática no ensino de Língua Portuguesa em tempos modernos, apresentaremos, através de teorias contemporâneas, um recorte do ensino de gramática nos dias atuais listando as considerações mais relevantes para uma prática pedagógica que atenda aos anseios reais de aprendizagem. Na terceira e última seção, O ensino de gramática: da teoria à prática, apresentaremos uma sugestão de estudo dos substantivos e adjetivos a partir da teoria funcionalista da

linguagem. Nas considerações finais, retomaremos pontos discutidos nas seções anteriores para melhor compreendermos os aspectos que configuram a prática docente no ensino de línguas. A formulação desse artigo deu-se por pesquisa bibliográfica, na qual prevalecem as contribuições teóricas de Neves (2011), Perini (2010), Franchi (2006), Travaglia (2009), entre outros estudiosos da Língua (Gramática) Portuguesa.

2. A GRAMÁTICA AO LONGO DA HISTÓRIA

Desde a antiguidade, os estudiosos das línguas maternas sentiram a necessidade de registrar os elementos constituintes de línguas. De Panini (IV a.C.) à Dionísio o Trácio (100 a.C.), inúmeros são os registros sobre a sistematização de suas línguas nativas com base no uso modelar legitimado pelas classes socioeconômicas e academicamente dominantes. Neves, (2002, p31-32) explica que “o manual [Arte da Gramática] de Dionísio o Trácio (uhlig,1983), [que traz] na sua definição de gramática “o conhecimento do uso dos poetas e prosadores”, espelha exatamente o princípio que inspirava os alexandrinos na sua atividade filológica.” Os postulados do helenismo, trouxeram ao Ocidente os primeiros esboços do que viria a ser uma gramática. Já o estudo formal da língua ganhou corpus com os gregos numa perspectiva filosófica. O Império Romano também contribuiu para ampliação do estudo da linguagem ao herdar, sobretudo dos gregos, através de um longo processo de dominações, a tradição linguística, apropriando-se dela como sendo sua. Em Língua Portuguesa, a primeira Gramática de que se teve registro foi a de autoria de Fernão de Oliveira, publicada em Lisboa, em 1536, e intitulada Gramática da linguagem portuguesa.

No século XVII, “a primeira forma de construir uma gramática normativa (que certamente tem origens mais antigas) aparece nos gramáticos de Port-

Royal (...) que vinculavam o bom uso da linguagem à arte de pensar.” (FRANCHI, 2006, p.17). Na mesma época, os gramáticos da academia Francesa ‘evitavam um ponto de partida “lógico” e procuraram ‘anotar’, com base no que observavam, os diferentes usos da linguagem’ (FRANCHI, 2006, p.17). Se por um lado, os estudiosos divergiam na metodologia, por outro, convergiam ao privilegiar os usos da linguagem acadêmica.

No século XVIII, surgiu a gramática comparativa ao equiparar as línguas europeias e asiáticas. Esta vertente gramatical que “estuda uma sequência de fatos evolutivos de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 2009, p.37) foi a responsável por estabelecer o parentesco entre o Latim e o Sânscrito.

No início do século XX, a Linguística apontou as primeiras contribuições aos estudos da língua materna, alterando o cenário, até então, dominado pelas gramáticas já consolidadas. A partir deste momento, Franz Boas (2009) dedicou-se a compreender o desenvolvimento histórico das línguas e o papel por elas desempenhado na cultura e no pensamento humano. Sua pesquisa, rompeu com a herança histórica dos neogramáticos, utilizando uma abordagem empirista que consistia em descrever e analisar cada língua em seus próprios termos, a partir do conceito de “forma íntima”. Ao estudar as línguas ágrafas dos grupos tribais norte-americanos, Boas (2009) descobriu que haviam ocorrido empréstimos léxicos, fonéticos e morfológicos, e que, portanto, as línguas podiam desenvolver-se tanto por convergência de diversas fontes, como por divergência, a partir de uma origem comum. Era o início da vertente descritiva da língua, melhor desenvolvida por Ferdinand de Saussure no movimento estruturalista.

Saussure (2002), compreendeu que a língua constituía uma organização sistema-estrutura de

elementos coesos, inter-relacionados e regrados em que a organização seguia leis internas, ou seja, eram estabelecidas dentro do próprio sistema tendo como reguladora as normas internalizadas desde a aquisição da linguagem. Tratava-se, portanto, de um conhecimento adquirido socialmente pelos falantes de qualquer realidade. Já em meados do século XX, Noam Chomsky (2016) concebeu a teoria da “gramática universal”, ou gramática geral baseada em princípios comuns a todas as línguas. Na palavras de Borba (1971, p.81 apud TRAVAGLIA, 2009, p.35) a gramática geral é

(...) a que compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão. Não se preocupa com o realizado, mas com as possibilidades que estão por trás dele – é uma gramática de previsão de possibilidades gerais.

Chomsky (2016) discordava da teoria de que a linguagem era um mecanismo somente estimulado pelo convívio social. O estudioso defendia que o comportamento linguístico dos indivíduos, deveria ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano, a qual devia estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e se destinava a constituir a competência linguística de um falante. Em outras palavras, a linguagem estaria relacionada a natureza humana e não a seu contexto social, tornando papel do gerativismo constituir um modelo teórico capaz de descrever e explicar esta natureza e seu funcionamento.

Nesse viés, o linguista apresenta a primeira elaboração do modelo gerativista conhecida como gramática transformacional que teve como objetivo descrever como os constituintes das sentenças são formados e como eles se transformam em outros por meio de aplicação de regras. A competência linguística, ou seja, o conhecimento interno e implícito das regras que governam a formação das

frases da língua era uma das principais metas de estudos gerativistas e envolveu até mesmo estudos psicolinguísticos e neurolinguísticos na sua elaboração.

Com a evolução dos estudos linguísticos e o advento de suas ramificações como a Sociolinguística, hoje dispõe-se de uma infinidade de gramáticas que avaliam os mais diferentes aspectos da linguagem indo desde a essência da escrita nos diversos enfoques propiciados pelas gramáticas normativa, histórica, comparativa, funcional e descritiva, até a análise da oralidade como na Gramática do Português Falado, abrindo, assim, não só espaço para a valorização das concepções padrão da língua, mas também de suas variáveis. Apesar de toda a evolução nos estudos gramáticos-linguísticos, fica ainda um questionamento: o que é, de fato, Gramática?

2.1 e, então, o que é gramática?

Ao longo dos anos, cristalizou-se no senso comum que gramática é, simplesmente, “o conjunto de regras de uma determinada língua”. Mas, para determinar o que é, de fato, Gramática é preciso consultar a Literatura que trata do assunto. Nela encontramos algumas definições:

A gramática de uma língua é necessariamente um sistema de unidades e regras que as combinam em construções de extensão variável. (AZEVEDO, 2002, p.9)

A gramática refere-se as regras que uma pessoa deve conhecer para falar e escrever corretamente uma língua. (BECHARA, 2004, p.31)

Gramática normativa – e a que procura registrar o padrão da norma culta de uma língua, determinando o que é certo ou o que é errado, tomando como critério o padrão culto e não as demais variedades da língua. (MESQUITA, 1999, p.24)

Gramática é o conjunto sistemático de normas

para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. (FRANCHI, 2006, p.16)

Todas essas acepções proveem do tratamento que por muito tempo foi dado a gramática tradicional –normativa, disseminada pela escola como guia para o alcance da língua ideal a ser utilizada por falantes e escritores, e a quem foi devotado total respeito e obediência. De fato, isso ocorre pela própria gênese da Gramática, que segundo Neves (2008) carrega em si a taxonomia das lições, ou seja, as definições dos elementos em análise somadas a exemplos amostrais que tornaram-se, pelo mal entendimento, em doutrinas, e não, em modelos de padrões que norteariam o uso da língua escrita. Sobre a gramática normativa enquanto dogma, Neves (2008) afirma que

(...) o discurso dessas obras [gramática normativa] não é deonticamente modalizado. Não se fornece por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo “use isto”, ou “use aquilo”, ou “deve-se usar isto”, “deve-se usar aquilo”. Em acréscimo, pode-se dizer que o estabelecimento de quadros taxonômicos, em si, apenas provê uma classificação abrangente dos fatos da língua, distribuindo unidades e categorias, “redistribuindo-as” (...) (NEVES, 2008, p.31)

Perini (2006), corrobora alertando para ‘o grande perigo [que] é transformar a gramática –uma disciplina já em si um tanto difícil – em uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente a “correção” de pretensas impropriedades linguísticas dos alunos.’ (PERINI, 2006, p.33).

Somente com o advento dos estudos linguísticos, em que passaram a ser observados os fatos da língua, foi que percepções múltiplas foram sendo denotadas a gramática. Cintra (2008), explica que se de um lado prevalecia a função coercitiva da normas, que elegeu a língua padrão como a

variedade de prestígio e ideal linguístico de uma comunidade; por outro lado, o próprio fato da gramática normativa não abarcar todas os elementos e exigências dos fatos linguísticos, contribuiu para o surgimento de novas vertentes de análise da língua. Das lacunas e contradições deixadas pela gramática normativa, surgiram as novas ramificações e acepções sobre o estudo da língua e um novo entendimento de gramática se fez. Neves (1987, p15) aponta que

A gramática é uma disciplina que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas que representa um edifício somente possível sobre a base de uma disciplina teórica do pensamento sobre a linguagem.

Perini (1985) defende que as gramáticas deveriam apresentar as possíveis e observáveis variedades do idioma ao descrever ao menos suas variantes (regionais, sociais e situacionais) e aponta que

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. (PERINI, 1985, p.5)

Da necessidade de trabalhar com a língua em situações de uso, retomam-se as considerações chomskianas sobre a essência de um estudo que explicita os mecanismos da línguas e que explique o seu funcionamento. Reforça-se, portanto, nesse cenário a relevância da gramática descritiva pela qual entende-se ser aquela “que tem como objetivo descrever e analisar a língua utilizada por um determinado grupo de pessoas num dado momento histórico” (FARACO, 1999, p. 11). Outros autores, comungam as mesmas ideias em suas definições.

A gramática descritiva ou sincrônica é o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona,

num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes e na análise da estrutura, ou configuração formal que nesse momento a caracteriza. (CAMARA JR, 2001, p. 11)

Ao falar em gramática descritiva, trata-se de construir um sistema de noções e uma metalinguagem que permitam falar da linguagem e descrever (explicar) os seus princípios de construção (FRANCHI, 2006, p.31)

A gramática descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de usos dos mesmos. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade e da preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então, ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32)

De modo geral, todas as acepções de gramática trazem consigo relevantes benefícios, ao passo que também deixam lacunas em relação ao fazer pedagógico da Língua Portuguesa. Neste caso, o fato incide em como os professores devem dissecar as teorias em sala de aula, como incursionar pelas múltiplas noções que as gramáticas (normativa, descritiva, estruturalista, gerativista) da língua podem fornecer, em qual modelo teórico pautar-se e como aplicá-los de modo prático aos educandos.

Se em todas elas, não se acha suporte que responda aos anseios do fazer pedagógico, restam ainda a gramática pedagógica, que segundo Bagno (2011) são aquelas pensadas para colaborar com a formação docente. E, muito embora, sejam relevantes são escassas. Vale, então, pensar o Ensino de Gramática a partir daquilo que se tem disponível.

2.2 o uso da gramática no ensino de língua portuguesa em tempos modernos

Estudos acerca do ensino-aprendizagem de gramática nas escolas fomentaram ao longo das últimas décadas, reflexões importantes sobre o manejo desse assunto na sala de aula e sobre a sua real importância para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. O estudo da palavra ou frase isolada, desvinculadas de um contexto, permeou durante anos a prática pedagógica dos professores de língua materna. E, mesmo após as inúmeras discussões sobre a temática e análise de dados que demonstram a ineficácia dessa forma de abordagem, os moldes prescritivos ainda sobrevivem nas aulas de língua portuguesa.

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, na década de 90, foi o primeiro passo oficial para o reconhecimento das falhas do ensino tradicional. Das inúmeras críticas relativas a essa modalidade de ensino, destaca-se o repúdio “a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.” (PCNs, 1998, p.18)

Nesse viés, ensinar língua materna para falantes de língua materna passou a ser um dos principais desafios. É sabido que os alunos já entram no espaço escolar com sua gramática internalizada e produzem enunciados estruturados de maneira gramatical. Ou seja, a gramática já faz parte do conhecimento de mundo deles. Os alunos sabem, por exemplo, que não se diz *Um vaca*, nem *Uns meninas*, pois reconhecem que essas formas não condizem com as regras internalizadas. Neste caso, seria o ensino de gramática essencial para a formação dos discentes?

Não se pode negar que é obrigação da escola ensinar a língua do Estado, o padrão culto. O aluno

tem direito a adquirir novos saberes em todas as áreas, e isso não é diferente com a linguagem. Portanto, abolir o estudo gramatical não é a medida para resolvermos os problemas de aprendizagem detectados nos mais diversos níveis. Neves (2011) a esse respeito, diz que

(...) é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar da competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação. Não podemos perder de vista o peso e a importância da gramática escolar na condução da reflexão sobre a linguagem dos indivíduos. (NEVES, 2011, p.25)

O fato do estudo de gramática ser indispensável na formação escolar, desemboca em outra discussão: a formação do professor de Língua Portuguesa para adequar, metodologicamente, a teoria à prática. Como afirma Perini (1985), o fato dos professores sentirem que a gramática é ultrapassada e incoerente faz com que a antipatizem e imprimam nos alunos este mesmo sentimento levando-os a não simpatizá-la também, e a enxergá-la como “uma disciplina que só tem a oferecer-lhes um conjunto de afirmações aparentemente gratuitas e sem grande relação com fatos observáveis.” (PERINI, 1985, p.5)

Visando mudar esse cenário, os próprios PCNs (1998) vieram balizar algumas orientações em torno do fazer pedagógico no ensino de gramática, sugerindo, por exemplo, a contextualização. Segundo os parâmetros, a gramática descontextualizada é, não só, o emblema do modelo escolar tradicional, como também, o maior problema que ela alimenta em termos de ensino de línguas. E explicam, ainda, que “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (PCNs, 1998, p.28), ou seja,

negligenciar a leitura e a compreensão textual. E defendem que somente ao proporcionar condições para que o aluno possa desenvolver a sua competência discursiva é que a escola alcançará êxito no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, os PCNs (1998) complementam que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos- letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases- que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. [PCNs, 1998, p.23]

Franchi (2006) corrobora com essa premissa ao afirmar que o objetivo da escola é levar a criança a “dominar a modalidade culta da língua [através de] condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas de operar sobre elas”, mas também proporcionar a ela ampliar “o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão dos textos.” (FRANCHI, 2006, p.31)

Neves (2008) acredita que “o problema do ensino de língua não é a gramática, mas achar que ela é o único meio de levar os estudantes a trabalhar com a linguagem.” (apud PLOENNES, 2014, p.42). A professora não admite que a gramática tradicional consiga sistematizar todas as funções da língua, mas defende que apresentar apenas a definição é restringir a capacidade escolar. A pesquisadora reitera, os postulados anteriores, ao afirmar que compete à escola e ao professor encaminhar o aluno da prática à teoria, e não inseri-lo no processo inverso como se faz há tantos anos. Ainda, segundo a estudiosa, a aplicabilidade pressupõe a definição, e por isso, sugere que temos de “levá-lo [o aluno] a perceber o conceito a partir das reflexões do uso, e ele não precisa chegar a uma definição, porque isso é produto da ciência e você só

define uma coisa quando sabe tudo sobre ela.” (PLOENNES, 2014, p.42)

O insucesso escolar em relação ao aprendizado de língua materna tem sido constantemente discutido por estudiosos e é alvo de preocupação por parte dos professores que lecionam essa disciplina. Está provado que uma prática pedagógica desvinculada de uma situação comunicativa não atrai os educandos, nem faz com que os mesmos assimilem os conteúdos propostos. Exercícios exaustivos desatrelados de um contexto real de produção, somente com o intuito de ditar modelos a serem seguidos, não surtem efeitos benéficos para o ensino de maneira geral.

Para termos uma mudança efetiva nesse cenário, primeiramente o professor de Língua Portuguesa deve adotar uma atitude crítica acerca do material pedagógico a ser utilizado em suas aulas. E entender que conhecer a natureza das várias gramáticas ofertadas é imprescindível para balizar suas ações frente ao trabalho com a linguagem. Sobre isso, Travaglia (2014 apud PLOENNES, 2014, p.41) afirma que

[...] o melhor é que o professor use diferentes gramáticas tradicionais, nunca uma só, e se valha dos livros de divulgação científica que existem hoje sobre linguística aplicada. Ele deve dar atenção ao uso dos recursos da língua e suas possibilidades significativas e funcionais para construir os textos com que nos comunicamos.

É importante, também, uma atitude reflexiva por parte do professor a respeito do material e da linha de trabalho por ele adotado. Tratar o estudo da gramática de forma contextualizada, com modos de proceder eficientes para o trabalho em sala de aula, proporcionando a reflexão do aluno sobre sua própria língua, torna fértil a percepção da maleabilidade das palavras e como elas podem se

estruturar de diversas formas a depender do contexto situacional de interação. Essa pode ser uma das saídas.

3. O ENSINO DE GRAMÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA

Diferentemente do que vinha se fazendo na escola em termos de ensino de gramática, os PCNs apresentaram uma luz ao fazer pedagógico de professores de Língua Portuguesa ao permitir uma flexibilização do uso da gramática normativa. Em seus postulados, os PCNs carregam a ideia de que

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões) (...). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (PCNs, 1998, p.27)

É partindo desse pressuposto, que nesta seção apresentaremos uma proposta de atividade com elementos gramaticais, que consideramos ser produtiva e includente para o ensino de gramática. Para isso, escolhemos o estudo do substantivo, assunto contemplado no 6º ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, no 1º ano do Ensino Médio. Aqui nos deteremos ao nível fundamental.

Perini (1985) explica que “a classificação das palavras, que é uma coisa fundamental em gramática, é muito mal manipulada na gramática tradicional, que é utilizada na escola.” Pelos longos anos de reinado da gramática normativa, veiculou-se afirmar que substantivo é “o que dá nome ao ser” e adjetivo é “o que qualifica o substantivo” (apud PLOENNES, 2014, p.44). Ocorre que como

um está atrelado ao entendimento do outro, a compreensão de ambos torna-se simplória e insuficiente para explicar os ditames de sua aplicabilidade na língua portuguesa. Vejamos como uma gramática voltada para o ensino fundamental apresenta o estudo de substantivo e adjetivo com a definição formal.

Substantivo é o nome de tudo o que existe ou que imaginamos existir. Livro é o nome de uma coisa que existe; livro é, portanto, um substantivo. Mas saci, por exemplo, você sabe que não existe, mas muita gente imagina existir. Esse nome (saci) é, então, também, um substantivo.

SACCONI, Luiz Antonio. Classe de Palavras - Visão Geral. In: Novíssima gramática ilustrada SACCONI. [Ilustrações Alencar Mendes e Jean Galvão] 23.ed. ver.- São Paulo: Nova Geração, 2010. p.113

Adjetivo é a palavra que acompanha ou modifica o substantivo, para indicar sua qualidade, estado ou condição.

Ex: homem bom – bom homem
Mulher grande – grande mulher

SACCONI, Luiz Antonio. Classe de Palavras - Visão Geral. In: Novíssima gramática ilustrada SACCONI. [Ilustrações Alencar Mendes e Jean Galvão] 23.ed. ver.- São Paulo: Nova Geração, 2010. p.181

Na proposta do livro, após as definições a criança é direcionada a responder um exercício nos seguinte moldes:

Identifique:

a) Os substantivos

bom mau bola sal como muito

b) Os adjetivos

casa nova vida boa grande homem tinta preta

SACCONI, Luiz Antonio. Classe de Palavras - Visão Geral. In: Novíssima gramática ilustrada SACCONI. [Ilustrações Alencar Mendes e Jean Galvão] 23.ed. ver.- São Paulo: Nova Geração, 2010. p.117

Como pode ser observado, a atividade acima limita o aluno a reproduzir o conhecimento, tal qual a definição anteriormente, expõe. Até mesmo a estrutura das construções a serem analisadas é

idêntica a exemplificada na definição. Essa estrutura modelar não prepara a criança-aprendente para as diversas situações de aplicabilidade dos termos da língua, não só limitando, mas negligenciando sua aprendizagem. De acordo com Perini (1985) a criança precisa entender a funcionalidade das palavras. Em vez de trabalhar com exemplo isolados é preciso pescar as propriedades que os vocábulos assumem em cada circunstância (apud PLOENNES, 2014, p.44). Neste caso o ideal seria, trabalhar numa perspectiva de análise situação-contexto, como buscamos exemplificar abaixo.

I - A bola furou.

- O piano está desafinado.
- José é uma boa pessoa.

II - Um velho apareceu na rua.

- Um homem velho apareceu na rua.
- O vinho estava muito seco.
- Comprei uma camisa vinho.
- Meu filho está no maternal.
- O amor maternal é o mais puro que há.

Segundo essa abordagem os vocábulos designam funções distintas conforme a situação comunicacional em que estão inseridas. Assim, em (I) os vocábulos bola, piano e José designam apenas um objeto/coisa e jamais aparecerão em outros contextos como qualificadores, portanto, toda palavra que designa um objeto ou coisa pode ser considerado um substantivo. Já no caso (II) velho, vinho e maternal os vocábulos aparecem tanto para designar uma coisa/objeto (primeira coluna) quanto para qualificar a coisa/objeto (segunda coluna). Neste caso, ele passa a ser substantivo e adjetivo concomitantemente.

Nessa perspectiva de ensino, percebemos que as palavras se aninham pelas convergências

funcionais em que propriedades comuns as unem em uma ou outra determinada classificação, ao contrário do que impõe a gramática normativa. Perini (2010) afirma que ao examinar o comportamento sintático dos vocábulos encontramos não são dois tipos nitidamente de opostos, mas um grande número de propriedades gramaticais que nos forçam a definir muito mais que duas classes. Assim, diferentemente do que pressupõe a gramática normativa, não existem substantivos e adjetivos puros, existem vocábulos que funcionam só como substantivo, ou só como adjetivo ou, ainda, aqueles que podem ser os dois. Na perspectiva de trabalhar a gramática contextualizada, alguns textos podem auxiliar no trabalho com substantivos. Aqui apresentaremos dois exemplos (ilustrativos): um de elaboração de conceito e outro para classificação dos termos.

Proposta de Trabalho I

Objetivo: O objetivo dessa atividade é iniciar o estudo do substantivo, através de uma reflexão sobre sua definição, uso e função.

Metodologia:

- 1- Fazer a leitura do texto A Terra sem Nome;
- 2- A partir da leitura, promover uma discussão com os alunos sobre como seria o mundo sem os nomes.
- 3- Pedir que os alunos tentem adivinhar “o nome daquela coisa que serve para usar a coisa” citada no último parágrafo do texto.
- 4- Pedir que eles expliquem e deem indícios no texto do porquê de terem escolhido determinado objeto para designar “a coisa”.

A terra sem nome

Era uma vez uma coisa onde as coisas não tinham nome. E tudo o que se dizia era uma coisa só. Quando se ia à coisa em que se compram coisas, veja só que coisa:

- Oi seu fulano! Me dá aquela coisa.
- Qual coisa?
- Aquela coisa que a gente serve para usar a coisa.
- Tem tanta coisa que a gente usa, que coisa você quer?
- Aquela!
- Mas, tem tanta coisa ali!!
- Aquela coisa, que tá junto daquela outra coisa, entre aquela coisa e aquela outra coisa!!!
- Ihh... não tô entendendo coisa nenhuma!!!
- Posso ir lá pegar a coisa?
- É... pode...
- É essa coisa aqui, ó!!
- Ah!! Eu achei que era a outra coisa!
- Quanto custa?
- R\$ 2,45.
- Obrigada!

Se você achou uma coisa de louco, imagina só tentar chamar alguém...

Numa tranquila tarde, senhoras reunidas para um chá:

- Ô senhora!
- Quem? Eu?
- Não! A senhora ali!
- A tá, eu?
- Não! Ela!
- Eu?

- Eu?!
- Eu?
- Não, a senhora!

Um dia, resolveram dar nomes às coisas e cada coisa passou a ter sua identidade, não só as coisas, mas também as pessoas, animais, seres em geral. E a coisa onde as coisas não tinham nome passou a se chamar lugar e aquela coisa onde se compravam coisas ficou conhecida como mercado e as senhoras que tomavam chá passaram a se chamar Maria, Joana, Fátima, Sara...

O que eu ainda não descobri é o nome daquela coisa que serve para usar a coisa! Você sabe o que é? Então me diz porque eu não aguento mais essa curiosidade!!!

Ao fazer uso de uma atividade lúdica, o professor explora o campo imaginativo do aluno, instiga sua curiosidade e o ajuda a perceber e refletir sobre o uso dos substantivos, ao trabalhar a importância de nomear termos. Isso vem de encontro aos postulados de Franchi (2006) no que concerne ao trabalho gramatical com o ensino fundamental, pois segundo o autor

Isso é que leva a propor para as primeiras séries do ensino fundamental, uma ênfase especial em diferentes atividades linguísticas (orais, escritas, de produção e leitura de textos, ou mesmo outros exercícios que a imaginação construa) em que os princípios e regras da modalidade culta e padrão se evidenciem e se comparem com os da modalidades coloquial. (FRANCHI, 2006, p. 30)

Já na proposta II, que dá continuidade ao trabalho com substantivos, o foco está na classificação dos mesmos.

Proposta de Trabalho II

Objetivo: O objetivo dessa atividade é iniciar o estudo classificatório do substantivo, através de uma reflexão sobre seu uso.

Metodologia:

Peça que os educandos expliquem as classificações dos substantivos citadas no poema. Nessa parte eles precisarão ser ajudados por você. Faça uma aplicação do conceito gramatical dos termos ao uso que foi feito deles no poema.

1- Fazer a leitura do texto;

Substantivo

Meu amor é um substantivo

Porque dá nomes ao meu desejo

É comum, pois o amor romântico

Atinge muitos corações

É próprio, visto que o amor que lhe dedico

É completamente particular

É primitivo, pois és meu primeiro amor

É derivado, porque vem da admiração profunda

Que tenho por ti

É simples, pois a beleza está na simplicidade

É composto, já que combina a si

Muitos sentimentos: respeito, carinho, lealdade...

É abstrato, visto que o sinto e não o vejo

É concreto, porque a cada dia

Solidifica-se mais.

É comum de dois, pois também me amas

É biforme, já que te amo com um amor

Fraterno e romântico

É uniforme, pois nos unirá

2- A partir da leitura, promover uma discussão com os substantivos identificados.

3- Pedir que os alunos tentem explicar os substantivos citados no poema.

4- Pedir que eles pesquisem uma definição para os substantivos encontrados.

Trabalhar com os alunos os substantivos encontrados em situações de uso distintas das do poema

No estudo do poema supracitado, é possibilitado ao professor iniciar a apresentação de termos classificatórios dos substantivos e explorá-los junto aos alunos.

Entendemos que somente essas duas atividades não sejam suficientes para abarcar um tema tão abrangente, mas serve de amostra para uma reflexão: se podemos desenvolver atividades mais dinâmicas e reflexivas, então, por que continuamos a insistir em atividade despropositadas e excludentes? Uma possível explicação para esse problema seja a tradição. O fato é que professores já estão habituados de tal forma com o ensino mecanizado e reprodutivo, que a resistência à mudança é sempre muito forte. A escola, está viciada ao estudo gramatiquero, possuindo inúmeros programas de estudo baseados na gramática, que não é por acaso chamada de tradicional.

Na verdade, é necessário que as aulas de língua portuguesa, tornem-se verdadeiramente AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, e não aulas de gramática. É preciso haver um ensino reflexivo, baseado no uso e não em regras que não possuem nenhuma relação com a realidade. A maioria dos exemplos utilizados na gramática fazem referências a escritores da literatura nacional ou lusitana, mas a pergunta é: quero treinar escritores literários ou bons usuários da linguagem do dia a dia? Não escrevemos com a linguagem dos sonetos ou dos romances literários, escrevemos atas, resumos críticos, e-mails comerciais, etc. e é nesses gêneros textuais que reside a dificuldade dos nossos alunos. Por isso, e como afirmam os PCNs (1998, p.20), aprender uma língua “é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.”

4. CONCLUSÃO

A profissão docente exige de seus atores aperfeiçoamento constante. Refletir sobre a

prática pedagógica e sobre a aplicabilidade do que é ensinado na sala de aula é o pressuposto primeiro para o sucesso do ensino-aprendizagem de nossos alunos. Essa máxima que vale a todas as áreas e disciplinas do currículo escolar, se faz mais urgente quando refere-se ao ensino de Gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Neste sentido, este trabalho, buscou através das ideias apresentadas, conceber uma nova perspectiva para o ensino de gramática nos dias atuais. Primeiramente, foi idealizada uma linha histórico-evolutiva da gramática, em que foi possível compreender a diversidade de ‘manuais’ e/ou correntes disponíveis ao estudo da língua materna atendendo a aspectos peculiares deste complexo sistema de comunicação a partir de elementos específicos de estudo. Em um segundo plano, foi apreendido um novo olhar sob o ensino da gramática à luz das mais modernas e relevantes contribuições teóricas. E por fim, foi proposta uma reflexão de teor pedagógico das atividades realizadas pelos docentes em sala de aula, verificando os pontos positivos e negativos dessas práticas seguida da ilustração de um método de ensino-estudo de conteúdo gramatical que foi julgada pertinente e condizente com a realidade analisada. Em todo esse contexto, pudemos avaliar o quanto os estudos gramático-linguístico, têm a acrescentar no fazer pedagógico dos docentes ressaltando a importância de um alimentar contínuo da teoria para o aperfeiçoamento da prática diária. Levando-se em consideração os aspectos aqui apresentados, somos levados a acreditar que este trabalho atendeu ao propósito inicial de investigar o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, mas, sobretudo estamos cientes de termos auxiliado na desconstrução e remodelação das práticas de ensino de língua materna, contribuindo assim, para a melhoria do ensino-aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, José Carlos. Fundamentos da gramática do português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BOAS, Franz. As limitações do método comparativo da antropologia. In: Antropologia cultural. Trad. Celso Castro – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Celso. CINTRA, Luís F. L. Nova gramática do português contemporâneo. 5ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, Carlos E.; MOURA, Francisco. Gramática. São Paulo: Ática, 1999.

FRANCHI, Carlos. VAILATI, Esmeralda. MULLER, Ana M. Mas o que é mesmo gramática? In: POSSENTI, Sírio.(org) Mas o que é mesmo gramática? 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

JUNIOR, Joaquim Mattoso C. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MESQUITA, Roberto M. Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 1999.

NEVES, M.H.M. A vertente grega da gramática tradicional. São Paulo: HUCITEC/UNB, 1987.

_____. A gramática: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. Gramática, uso e norma. In: Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa. 3ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, Mário A. Para uma nova gramática do português. 10ed. 6ª impressão. São Paulo: Ática, 1985. (Série princípios,)

_____. Gramática normativa. In: Gramática descritiva do português. 4ed. 9ª impressão. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Nominais. In: PERINI, Mário A. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2010.

PLOENNES, Camila. Tradição do desequilíbrio. Língua Portuguesa. São Paulo, ano 9, n. 110, p.40-45, dez.2014.

SACCONI, Luiz A. Classe de Palavras - Visão Geral. In: SACCONI, Luiz A Novíssima gramática ilustrada

SACCONI. [Ilustrações Alencar Mendes e Jean Galvão] 23.ed. ver.- São Paulo: Nova Geração, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2002). Curso de Lingüística Geral. 30ª ed. São Paulo: Cultrix.

TRAVAGLIA, Luiz C. Tipos de gramática. In: TRAVAGLIA, Luiz C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ed. São Paulo: Cortez, 2009. Tool Module: Chomsky's Universal Grammar http://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/outil_rouge06.html, acessado em Agosto de 2016.

UM ESBOÇO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE DISCIPLINAS OPCIONAIS PARA A MELHORIA QUALITATIVA DA FORMAÇÃO HUMANA E INTELLECTUAL DO ESTUDANTE DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

José Wilson Freitas de Miranda Filho¹²

Resumo

Este artigo consiste em expor alguns fatores sobre a importância da existência de disciplinas opcionais (compreendendo as eletivas como termo sinônimo), com a finalidade de apresentar um ponto de vista sobre o questionamento “como contribuir com a construção humana e intelectual do estudante que permanece por mais de 5 horas diárias dentro do ambiente escolar, a exemplo daqueles que estudam em instituições de tempo integral?”. Para tanto, a construção deste esboço parte das informações históricas correspondentes a algumas formas de ensino no Brasil, assim como a realidade vigente até 2016 sobre as escolas de tempo integral e o ensino integral complementado com disciplinas opcionais/eletivas.

Palavras-chave: Disciplinas opcionais; Ensino integral; Tempo integral; Construção intelectual e social.

Abstract: AN OUTLINE ABOUT THE IMPORTANCE OF OPTIONAL DISCIPLINES FOR THE QUALITATIVE IMPROVEMENT OF THE HUMAN AND INTELLECTUAL FORMATION OF THE STUDENT IN FULL TIME SCHOOL.

This article consists of exports of factors on an importance of the existence of operational disciplines, with the purpose of presenting a point of view on the questioning “how to contribute to a human and intellectual construction of the student who remains for more than 5 hours daily within the environment school, an example of those being studied in full-time institutions?” To do so, a construction of this sketch is part of the historical information corresponding to some forms of education in Brazil, as well as the current reality until 2016 on full-time schools and full education complemented with optional / elective disciplines.

Keywords: Optional subjects; Integral education; Full-time; Intellectual and social construction.

Resumen: UN BOSQUEJO ACERCA DE LA IMPORTANCIA DE LAS DISCIPLINAS OPCIONALES PARA LA MEJORA CUALITATIVA DE LA FORMACIÓN HUMANA E INTELLECTUAL DEL ESTUDIANTE EN TIEMPO INTEGRAL

This article consists of exports of factors on an importance of the existence of operational disciplines, with the purpose of presenting a point of view on the questioning “how to contribute to a human and intellectual construction of the student who remains for more than 5 hours daily within the environment school, an example of those being studied in full-time institutions?” To do so, a construction of this sketch is part of the historical information corresponding to some forms of education in Brazil, as well as the current reality until 2016 on full-time schools and full education complemented with optional / elective disciplines.

Palabras clave: Optional subjects; Integral education; Full-time; Intellectual and social construction.

¹² Graduação em Letras (Português-Literatura) pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Ateneu e Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, no que se evoca a escola de tempo integral como uma possível contribuinte para a redução de alguns problemas desde a formação intelectual até a construção social do estudante brasileiro, surgem questionamentos que exigem ações de nós educadores: Como nos posicionarmos adequadamente no conflituoso processo ensino-aprendizagem? Que métodos de ensino podem contribuir para um melhor desenvolvimento do jovem que frequenta o ambiente escolar? Que problemática, em suma, concentra a necessidade das demais áreas do conhecimento para que em conjuntos possam desenvolver ações promissoras para o ensino em tempo integral?

Na busca por uma contribuição a essas perguntas, observou-se um pouco o contexto comum no âmbito escolar e as evoluções ideológicas sobre a aplicação de escolas de tempo e ensino integral no Brasil, desde o formato de escolas de internato (também retratados em textos de caráter literário), como as escolas normalistas e, também, realizações escolares em Pernambuco, na contemporânea ação de desenvolvimento das escolas de tempo integral. Sobre esse formato de ensino, refletiu-se que dentre as principais preocupações dos pedagogos, professores e demais responsáveis envolvidos com educação está o “como fazer”, “o que priorizar” e “como ser professor” dentro desse mecanismo de ensino que reivindica, por própria construção intrínseca, um renovar de ações de gestão e postura pedagógica sobre o gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem integral na expansão do tempo de permanência no ambiente educacional do estudante.

As diversas modalidades e níveis de ensino no Brasil visam em comum à fomentação de conhecimento em seus respectivos público-alvo.

Dentre essa diversidade, o modelo de escolas em tempo integral, tanto para ensino fundamental quanto médio, vem sendo discutido como uma maneira de se alcançar, com um leque maior de opções de práticas de ensino e aprendizagem, a formação ampla pessoal (intelectual/instrucional) e social. Tal perspectiva vem se modificando com o intuito de aprimorar essa proposta e modernizá-la ao longo das mudanças tecnológicas e sociais, conforme é possível notar por observação já feita no artigo intitulado A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais, onde se declara, por exemplo, que “é necessário conhecer e compreender não só as concepções de mundo, os valores, as formas de ser que nelas os grupos sociais estão presentes, mas também suas determinações históricas” (PARO et al., 1988, p.20, grifo nosso). Entenda-se os grupos sociais, para melhor esclarecimento, como a diversidade cultural humana que socializa dentro dos espaços de convivência, tais como o ambiente escolar, auto representando-se em grupos religiosos, grupos econômicos, por condição de gênero sexual, ideologias políticas, dentre outras marcas de identidade.

Hoje, de forma mais intensa, essa preocupação cresceu devido à conjuntura social em que vivemos. Tecnologias diversas, empresas mais rigorosas na seleção de funcionários, grande velocidade e quantidade de informações, avaliações escolares com textos variados, tudo isso exige muito mais renovações e adaptações, que muitas vezes carecem de uma reflexão aprofundada em tempo amplo, dos sistemas de ensino em vigor. Tais “pressões” do universo humano com o qual o estudante brasileiro interage ou a de interagir com mais intensidade não dispensam a capacidade interpretativa de leitura da sociedade e nem que a escola se exima de procurar meios para tentar sanar a carência de fomentação de conhecimentos para essas necessidades.

Há muito tempo, responsáveis pelo ensino se questionam sobre qual seria o melhor método para transmitir o conhecimento necessário ao aluno. E como não há regra definitiva para uma fórmula perfeita de ensino, convive-se com uma diversidade de intenções e formulações pedagógicas na busca de aperfeiçoar e alcançar sempre um melhor resultado na construção do aprendizado do estudante. No entanto, nenhum método deve ser descartado, pois cada um possui uma ação que se soma nessa busca. De acordo com Marcuschi (2008), em seu livro intitulado *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, pode-se seguir a ideia de que:

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e impossibilidade de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade. (p. 50-51)

Fundamentado nessa preocupação, este trabalho apresenta como interesse uma tentativa de esboçar ideias sobre a importância de disciplinas opcionais para a melhoria qualitativa da formação humana e intelectual do estudante de escola em tempo integral, reafirmando que a escola de tempo integral não deve ser como um depósito de alunos por tempo prolongado apenas com o fim de retirá-los do convívio das ruas. Segundo Freire (2007):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de 'amaciá-la' ou 'domesticá-la'. (p.140)

O trabalho propõe, para que se tenha a soma de

mais perspectivas de como estimular a fruição do saber por parte do educando, relatar ações envolvendo disciplinas opcionais em algumas escolas que já desenvolvem o ensino em modo integral como também em escola regular que optou por ter disciplinas opcionais independente da modalidade de tempo integral. Nesse esboço, a análise dessas ações corrobora com uma melhor compreensão da indispensabilidade de disciplinas extracurriculares (opcionais) para além das tradicionais do cotidiano do estudante. Para tanto, foram feitas pesquisas em artigos que abordam a situação do ensino em escolas de tempo integral, onde há a ampliação da carga horária de algumas disciplinas tradicionais, assim como o acréscimo de outras, como também a situação de escolas que adotam a perspectiva do ensino integral, que foca não apenas em ampliação de carga horária, mas preza, principalmente, pelo trabalho em conjunto das disciplinas através da transdisciplinaridade, pondo em prática, de forma articulada, os conhecimentos de disciplinas tradicionalmente não consideradas afins, assim como também se soma as pesquisas o relato pessoal do autor deste presente artigo sobre o processo pelo qual a escola estadual, à qual se vincula, recebeu a proposta de se tornar escola de caráter integral em 2016.

Por situações assim, sabendo-se que o homem vem construindo a própria história desde os primeiros momentos em que se postou sobre a terra; lutando para sobreviver entre os demais animais, criou-se e cria-se o enredo da vida por meio de escolhas, de seleção de opções. Opta-se pelo avançar ou pelo recuar, pela omissão improdutiva ou pela reação criativa, transpondo-se, assim, o pensar, o mundo subjetivo (interno) para o mundo real, com o qual se precisa manter uma relação de convivência, de sobrevivência. Porque o ser humano mostra ter tal necessidade, é inerente a ele o contato, a troca de informações, a reiteração e transferência de seus conhecimentos enquanto ser que progride durante a existência. Sendo assim, faz-se necessário verificar as escolhas na

construção curricular de escolas com proposta de ensino e tempo integral, valorizando as disciplinas opcionais com enfoque de torná-las um meio de complementação adequado para esse progresso da formação humana voltada para a interação em sociedade, desde o aspecto da simples fruição do convívio aos aspectos profissionais do mercado de trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

É fato que existem vários trabalhos desenvolvidos para proporcionar discursões sobre o ensino e a escola de tempo integral, ou abordando vantagens ou apresentando falhas de alguns procedimentos. Assim sendo, é salutar avaliar um pouco esse contexto produtivo e discernir o que vem a ser vantajoso nesse processo diferenciado do ensino em tempo integral e em que pontos é preciso reavaliar e encontrar meios de sanar possíveis situações problemas, como a falta de estímulo de alguns estudantes em permanecer dentro desse formato além de outras situações que porventura possam surgir.

Dentre as diversas formas de pensar a escola de tempo integral, a mais tradicional em seu princípio foi o processo de internato, muitas vezes inserido socialmente por grupos de caráter privado civil e/ou religioso no Brasil. Apesar de não focarem inicialmente como uma proposta pedagógica de melhoria na qualidade de ensino integral como se trata nos dias atuais, mas sim num tempo de permanência maior dos jovens filhos de famílias abastadas, que nesses espaços encontravam um ensino tradicional, mas também um tempo de isolamento maior do convívio afetivo-familiar. Nesse exemplo, diluído até mesmo em contextualizações de obras literárias brasileiras de séculos passados, como no caso da obra literária *O Ateneu* do escritor Raul Pompéia, o trabalho educacional voltado para o estudante visava ocupá-lo com atividades de estudo, exercícios físicos e

doutrinação religiosa levando em consideração o contexto de época exemplificado, era algo recorrente, não havendo muita preocupação com a construção humana integral desse tipo de estudante no que correspondia, no mínimo, a liberdade de serem construtores ativos do próprio conhecimento, já que em alguns casos a aprendizagem dependia exclusivamente do professor.

No avanço dos exemplos de escolas que visavam mais a ocupação do tempo do aluno, tem-se a constituição da Escola Normal, que como diferencial em relação ao ensino por meio de internato, visa um público que tem por finalidade se preparar para atuar no magistério no período da Primeira República e na década de 30 com mais ênfase, estendendo-se até a década de 70. Nessa formação, o ensino começa a oportunizar, para além de um tempo maior dentro da instituição, um leque de conhecimentos mais amplo, porém ainda sem focar a construção pessoal do estudante, mas sim instrumentalizá-lo para que possa estar apto a se tornar professor ao final de sua formação.

A escola de tempo integral que muito se discute hoje, não deixa de ter ainda elementos comuns dos modelos referidos há pouco. Pode-se afirmar que precisamente a história da Educação Integral no Brasil teve como marco pioneiro o movimento da Escola Nova, que ganhou notoriedade após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, quando se defendia a universalização da escola pública laica e gratuita. No tocante ao contexto já apresentado, ainda se foca a noção de ocupação de tempo e a instrumentalização para o estudante, mas com algumas novidades, como disciplinas que valorizam o talento pessoal, assim como a afetividade, cognição, corporeidade e espiritualidade, que são aspectos garantidos em todas as escolas que participam do programa de escola integral no Brasil. Nelas, as 45 horas de

aulas por semana são divididas em 9 horas de atividades por dia, mas as instituições possuem autonomia para realizarem proposições de outros arranjos de acordo com os projetos existentes, dentro de suas possibilidades de parcerias, formações de grupos, entre outros fatores que contemplem a integração entre as turmas e abram espaço para disciplinas eletivas. É importante ressaltar que a Educação Integral não é somente a ampliação do tempo em que o aluno fica na escola, ela transcende essa perspectiva, como salienta Anísio Teixeira:

Propomos uma escola que dê as crianças seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...], saúde e alimento, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (1959, p. 79).

Com essa visão mais global das ações das práticas de ensino em escolas inseridas no programa de ensino integral, a aproximação do jovem com o ambiente escolar torna-se mais estreita, já que agora o perfil do ambiente com o qual passa a interagir o possibilita escolher caminhos a seguir e não apenas aceitar imposições curriculares. Conforme se declara no artigo intitulado Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário, a forma de existência da escola de tempo e ensino integral é salutar:

A educação em tempo integral no âmbito escolar é mais que uma forma de democratização do ensino, constitui-se, ainda, como uma garantia à permanência do aluno na escola, uma vez que a aprendizagem através de projetos esportivos, artísticos, de letramento, meio ambiente, socialização, entre várias outras possibilidades, é uma oportunidade que faz a diferença para crianças e jovens, e reduz consideravelmente os índices de evasão, repetência e desistência escolar. (FARIA; LOBATO; MENDONÇA, 2013, p.44)

A vivência do novo ensino integral, com esses novos alicerces, passa a valorizar o ser humano que perpassa por esse processo, legando a esse estudante uma maior participação na própria construção pessoal em ambiente de formação, como declara Arroyo (2012, p. 33):

essa ampliação do tempo deve oportunizar ao discente uma aprendizagem significativa, que valorize seus direitos, sua dignidade, que esse tempo e esse espaço sejam (re)significados, promovendo rupturas entre o horário normal e o contraturno e oferecendo a esse educando um viver digno. (ARROYO, 2012)

Como exemplificação atual desse novo procedimento, o Estado de Pernambuco passa a ser um referencial na implantação das escolas de tempo integral, criando um programa de educação integral para escolas do ensino médio, abrangendo, até 2015, 328 escolas envolvendo também escolas de modalidade semi-integral. Tais implantações procuram melhorar a qualidade de ensino e incluir a qualificação profissional, voltando-se também para a prática da cidadania e do protagonismo juvenil, o que é fundamental para a formação de estudantes autônomos, solidários e contribuidores do crescimento do país.

Configurando-se como locais de construção de pensamento, com o propósito de aglomerar diversos saberes para construção de uma qualidade educacional, as escolas de referência no Estado de Pernambuco inserem, em seu currículo, disciplinas eletivas (opcionais por parte do estudante) que envolvem desde temas para a vida em sociedade no sentido das relações interpessoais como profissionais, ofertando também cursos que podem, além da própria disposição escolar, contar com parcerias empresariais que ofertam desde materiais para o andamento de algumas disciplinas/cursos até apoio financeiro.

3. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCURSÃO

3.1 Necessidade das opcionais

A responsabilidade de auxiliar na construção intelectual e social do ser humano é complexa e envolve vários vetores, sendo os mais tradicionais a escola, as referências familiares e os grupos de convivência em interação social além dos limites da instituição de ensino. No tocante ao estudante que está inserido no processo educacional que restringe o tempo de convivência maior ao espaço escolar, reduz significativamente o momento de interação com os outros vetores de construção, legando, na maior parte do tempo, ao próprio aluno e aos demais que compõem o ambiente escolar essa tarefa.

Compreendendo, assim, que o estudante de tempo regular possui um horário maior para usufruir fora dos limites físicos da escola, a forma desse jovem utilizar os vetores da própria construção de saber e formação como ser social são diferentes, ou no mínimo mais exploradas do que o aluno que está condicionando o tempo que tem na escola de tempo e ensino integral. O jovem que está no próprio lar, na rua ou em qualquer outro ambiente diverso da escola em que está matriculado, tem acesso a referenciais cotidianos amplos e não condicionados sempre ao regimento de planos de ação pedagógicos, o que de certa forma se assemelha com o que de fato é a realidade que ele há de enfrentar ao longo da vida.

Ver programações de televisão, correr na rua, jogar futebol, soltar pião, ler quadrinhos, brincar com algum material lúdico em geral, cair, ralar o joelho, ter que socorrer um amigo que caiu de uma goiabeira, envolver-se em algum romance ou em aventuras com amigos não é apenas algo que remete a enredos de filmes tipo Goonies, mas a alguns universos que constituíram a infância e

juventude de muitos adultos que agora são responsáveis em contribuir com a formação dos jovens de hoje. Estes, que podem ainda ter um pouco dos hábitos citados acrescido das novas ferramentas de entretenimento tecnológico das últimas décadas, não deixam de ter a necessidade de momentos particulares, de ócio criativo, pois é com o próprio mundo que compreende quem é e os outros potenciais que pode ter como ser social, como se esclarece nessa citação de Guará:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p.16).

Assim sendo, torna-se indispensável o uso de métodos que tentem, no mínimo, resguardar aspectos cotidianos que o aluno em tempo integral teria se estivesse em contato maior com o mundo externo físico, mesmo levando-se em consideração que hoje os mecanismos da informática facilitam uma nova forma de interação para além das limitações físicas. Com esse propósito, o ensino em tempo integral não pode dispensar, ou apenas usar em forma de nomenclatura, a ideia de ensino integral, pois não só a ampliação do tempo é característica desse projeto escolar, mas também as atividades que buscam dar maior complexidade na formação de jovens durante o tempo que estão à disposição dessa fase da vida.

Como uma parcela de representação das diversas realidades de convivência social comum para a construção humana do ser, as disciplinas opcionais devem ser o mecanismo para manter o estudante, de tempo integral, em um ato constante de

construção integral e de interação com um todo que possa facilitar o encontro da teoria com a realidade de forma concreta. Dessa forma, não se pode desconsiderar que, dependendo dos procedimentos de cada disciplina opcional, o mundo externo à escola tem respaldo para ser usado como componente de ações didáticas desse tipo de disciplina. Assim como afirma Moll,

as cidades precisam ser vistas pelas escolas [...] de tempo integral como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais: escolas, creches, faculdades, universidades, institutos; e informais: teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além de trânsito, dos ônibus, das ruas, etc. (2004, p. 42).

O tipo de conteúdo das disciplinas opcionais, por tanto, tem que levar em consideração as necessidades sociais dos estudantes assim como não serem artificiais em relação ao mundo com o qual interagem. Para que isso ocorra, é preciso sondar os estudantes de escolas integrais para que se encontrem pontos comuns de interesse antes que se criem ementas dessas disciplinas, dessa forma colocando o jovem estudante como coautor do processo de ensino ao qual estará relacionado. Assim se deve porque, historicamente,

O Homem é, entre outras coisas, um ser de necessidade: O que observamos, historicamente, é que o homínideo não desenvolvia uma ação qualquer, mas uma ação carregada de sentido, visto corresponder a uma carência. Assim, foi construindo representações vez a vez mais elaboradas da realidade, que se tornavam cada dia mais importantes a fim de poupar esforço desnecessário, diminuir o sofrimento e poder garantir a sobrevivência da espécie: a alimentação, a defesa contra os animais e intempéries, a defesa frente a outros bandos, a habitação, etc. O conhecimento, pois, sempre esteve ligado a necessidades, interesses, sendo que a partir deles o homem se empenhava no enfrentamento da realidade, vindo a construir cada vez mais representações mentais, [...] Portanto, a necessidade faz surgir o conhecimento e, com o

tempo, o próprio conhecimento torna-se uma necessidade, como mediação para satisfazer outras necessidades. (VASCONCELLOS, 1996, p. 23).

Dado esse processo de coautoria, a confecção de disciplinas opcionais, torna-se um meio democrático para se aproximar das funções dos vetores externos comuns da aquisição de conhecimento do educando e priorizar a construção desse conhecimento como processo de arquitetura de um ser social. Conforme Coll,

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola. (COLL, 1996, p. 95).

Partindo-se dessa realidade e, em comparação com o que já se realizavam como métodos de ensino em nosso país, as disciplinas opcionais/eletivas, construídas dentro da perspectiva da transdisciplinaridade, mostram-se como estratégias positivas no contraste com instituições de ensino que, devido a fatores logísticos de gestão ou por conta de um projeto pedagógico que ainda visa apenas a existência das disciplinas tradicionais, não estimulam, como o esboçado no tópico anterior, um progresso contínuo e criativo da fomentação do saber tanto por parte do docente para o discente, como de um estudante para outro, ou até mesmo o que se intitula como construção autônoma do conhecimento, tanto acadêmico como humano. Dessa maneira, a realidade inovadora que comporta agora essa oportunidade desse progresso contínuo e criativo do estudante está em escolas de modalidade regular e de escolas de tempo integral que adotam disciplinas optativas/eletivas visando não apenas ocupar o tempo do estudante.

3.2 EXEMPLIFICANDO OPCIONAIS E CASOS

Sabendo-se os motivos para a implementação efetiva de disciplinas opcionais para a completude da formação integral em escolas de tempo integral, faz-se necessária a exemplificação de tal modelo pedagógico por meio de situações reais de uso tanto em algumas escolas de tempo integral como em casos utilizados até mesmo por escolas de regime regular.

3.3 Tempo integral em pernambuco

Referindo a situação das escolas em Pernambuco, a gerência geral do Programa de Educação Integral desenvolveu uma nova forma de conceber os “currículos, com ênfase na contextualização e na correlação dos conteúdos com os acontecimentos políticos, econômicos e sociais, levando em consideração a realidade do educando, a sua linguagem e forma de expressão” (SEE-PERNAMBUCO, 2009, p.29).

O referencial utilizado nessas escolas, como também nas Escolas Técnicas Estaduais de tempo integral, é que os jovens sejam protagonistas das suas ações. De acordo com o pedagogo Costa (2000) que define a ideia de Protagonismo Juvenil:

É a participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária e até mesmo a sociedade em seu sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (COSTA, 2000, p.52).

Nesse Programa, inicialmente, foram criados os Centros de Educação Experimental (CEEs) por meio de uma reforma no Ginásio Pernambucano em Recife. O idealizador foi Marcos Magalhães, na época de 2004, Presidente do Instituto de Co-

Responsabilidade em Educação (ICE) que se sensibilizou com o estado de abandono da escola e promoveu a restauração da mesma em parceria com a iniciativa privada, como a Philips e a Odebrecht. Este foi um projeto criado por um grupo de empresários e educadores, realizado em parceria com o Governo do Estado e que serviu de modelo para o incentivo da criação de um novo perfil de gerenciamento e de ações pedagógicas que valorizassem uma construção integral do jovem, permitindo, como já mencionado anteriormente, que esse se tornasse elemento da construção do próprio saber.

3.4 A construção de opcionais/eletivas

Dependendo do perfil gerencial da escola, há em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Por meio de atividades escolhidas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica, cada estudante passa a ter a oportunidade, além das disciplinas obrigatórias, de se guiar nesse universo de possibilidades e afinidades, ampliando, diversificando e/ou aprofundando conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar.

Na construção das disciplinas opcionais, evocam-se a construção do próprio currículo, assim como o desenvolvimento de projetos de acordo com os seus interesses relacionados aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade a que pertencem, e, também, o favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão

para o mundo do trabalho, dentre outras, de forma contextualizada, envolvendo, para isso, atividades de práticas sociais e produtivas.

Nesse ponto, os professores devem despertar nos alunos a curiosidade pelas temáticas sugeridas, articulando, quando possível, as propostas com as demais disciplinas de modo a enriquecer o processo de construção de aprendizagem. Nesse processo de aproximação, não apenas de temáticas ou conteúdos, há semelhanças de mecanismos avaliativos através de um controle sistemático do trabalho via avaliação tanto de como se encaminha a disciplina opcional como aqueles que participam dela.

3.5 O exemplo da escola de tempo integral ablas filho em são paulo

Como quesitos de algumas escolas que adotam disciplinas opcionais tanto nas integrais de Pernambuco como em outros Estados que seguem esse modelo, a exemplo da Escola de Tempo Integral Ablas Filho em São Paulo, as temáticas das propostas devem dialogar com os resultados assumidos pela escola e com os projetos de vida dos alunos (expresso na semana de acolhimento), mantendo correspondência entre metodologias, opções curriculares e necessidades dos alunos.

Somando-se a isso, as disciplinas opcionais, de duração e avaliação semestrais, terão nota atribuída, mediante decisão consensual dos docentes envolvidos, observando-se os critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento das atividades e pontualidade em sua entrega), de assiduidade, de mudança de atitude, domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação, respeitando as regras também estipuladas para a entrega de um produto final a ser apresentado em uma culminância.

A exemplo desse tipo de disciplina, a já referida Escola de Tempo Integral Ablas Filho, no primeiro semestre de 2013, como pode ser conferido no blog dessa escola, intitulado Arte em Tempo Integral, propôs, partindo do interesse dos estudantes sobre a condição final do lixo produzido pelo ser humano, uma disciplina optativa intitulada "Meio Ambiente e Reciclagem", na qual exploraram em conjunto fontes de pesquisa para aprofundamento sobre a problemática do lixo, engendrando mais pesquisas particulares e buscando meios de intervenção para amenizar essa condição de agressão ambiental

Esse meio de intervenção se deu com a arte usada como veículo de produção de conhecimento e sensibilização. Os estudantes utilizaram o lixo como matéria prima para a confecção de objetos de decoração, utilitários, brinquedos, móveis, entre outros produtos imaginados pelos alunos. Assim, ocorrendo, também, um momento para a exposição de resultados de pesquisa e desses produtos oriundos de reaproveitamento do que fora descartado como lixo, demonstrando essa disciplina ser fundamental ao ocupar a função de colocar em evidência essas questões contemporâneas, trabalhando com propriedades físicas e conceitos.

3.6 Etapas de implantação de uma disciplina opcional/eletiva

Nesse momento, vale salientar que se mantém a liberdade metodológica do professor, que se responsabiliza por mostra clareza para os alunos do que é e de como é o funcionamento das disciplinas opcionais, estimulando a liberdade de agregarem-se por área de interesse, independentemente das turmas de origem, tratando o espaço das disciplinas opcionais como lugar de construção de novos conhecimentos e não como espaço de continuidade dos trabalhos já desenvolvidos em sala de aula, mas podendo vir a colaborar com esses trabalhos por proposição de práticas pedagógicas transdisciplinares.

Para a realização prática de disciplinas assim, dependendo das proposições e os meios pelos quais elas se executarão, os professores à frente desses projetos de ensino podem ter de duas a quatro aulas semanais, que podem ocorrer simultaneamente a outras opcionais, mas havendo uma exigência da existência de uma agenda de estudos dos professores, como o planejamento adotado em escolas regulares.

No tocante aos passos que antecedem a opção do aluno por uma disciplina opcional ou outra, existe a etapa da divulgação da disciplina, depois vem a manifestação do interesse do aluno por meio de processo de inscrição, ao que se segue critérios de matrícula, que envolvem particularidades em cada escola que adota esse recurso, e ao final a divulgação dos resultados dos selecionados, demarcando dia e horário para início das aulas.

Sobre a arquitetura de construção de uma disciplina opcional, como em qualquer organização didática, é preciso que se tenha clareza e objetividade, conhecimento dos recursos disponíveis na escola, levando em consideração também o conhecimento que os alunos já possam ter dos conteúdos que compõe a disciplina, enfatizando, também, a manutenção da articulação entre teoria e prática, revelando a utilização de métodos diferenciados dos que são cotidianamente usados em sala de aula, mas sempre considerando que é preciso ter flexibilidade para lidar com imprevistos.

3.7 Uma experiência próxima com disciplina opcional/eletiva

A experiência vivida pelo autor do presente artigo, em relação à criação e gestão de disciplina optativa/eletiva, deu-se durante um processo de planejamento, em 2015, para a implantação do modelo de ensino de tempo integral na Escola CAIC

– Senador Carlos Jereissati, situada na cidade de Maranguape–Ce, sob a responsabilidade do governo estadual.

Essa ação de gerenciamento foi consequência da possibilidade de escolha dessa escola como a primeira do Estado do Ceará para sediar o projeto piloto de implantação da escola de tempo e ensino integral no nível médio. Sendo o CAIC uma referência para a 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), e dispo de estrutura e existência de projetos que já valorizavam aspectos referenciais de construção intelectual e social, fez-se a proposição de que os professores se organizassem e fizessem propostas para um possível projeto maior, caso a escola fosse de fato contemplada para a iniciativa.

A implantação não veio a ocorrer no ano de 2016 por solicitação dos pais que demonstraram possuir uma demanda de filhos a matricular que perderiam vaga sem um tempo hábil para os relocarem em outras escolas que pudessem atender às necessidades que possuíam. A CREDE, porém, sugeriu, como momento de experimentação para alguns docentes, que se oficializassem ementas para a estruturação de disciplinas opcionais, mesmo a escola mantendo-se no modelo de Ensino Regular. Nesse ínterim, aproveita-se o projeto já em desenvolvimento no laboratório de comunicação escolar (LACE), coordenado e executado por este autor no CAIC de Maranguape, para ampliá-lo como a disciplina opcional Criação e Produção de Comunicação em Multimídias.

Antes que se explane sobre o desenvolvimento dessa disciplina opcional, é preciso validar que o laboratório de comunicação escolar já existe na escola desde o ano de 2012 em parceria com o Projeto de Extensão TVEZ, da Universidade Federal do Ceará, com apoio da Ong. Encine, que se propõem criar espaços diferenciados em escolas públicas para valorizar processos de

democratização da comunicação e apropriação de meios de como fazê-la; vindo a realizar, com a Pró-Reitoria de Extensão, o Instituto de Cultura e Arte (ICA) e o Curso de Publicidade e Propaganda dessa mesma universidade, encontros para orientação e formação docente em comunicação educativa com os professores do CAIC e de outras escolas.

Como desenvolvimento dessa formação, tive a oportunidade de implantar, durante os anos que se sucederam, vários projetos envolvendo o uso de mídias, como percepção fotográfica, captação e edição de vídeos, debates regrados e registrados sobre Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), produção de textos para web, assim como criação de páginas e mídia Podcast, sempre levando em conta os regimentos legais do uso de imagem, som e direitos autorais para os estudantes que participavam das oficinas.

Com a sugestão da CREDE, a disciplina opcional nomeada como Criação e Produção de Comunicação em Multimídias passou a ser construída considerando-se as vivências factuais dos anos anteriores e moldando-se para ser um meio de construção de saberes seguindo os quatro pilares da educação. Mantendo-se a arquitetura de construção de uma disciplina opcional, e, seguindo os passos para a seleção dos estudantes, essa ação passou a ser executada no início do primeiro semestre do ano letivo de 2016 focando em aulas teóricas e práticas com uma carga horária semanal de 4h/a e com dois encontros semanais no turno matutino, recebendo um total de vinte alunos somando inscritos dos turnos vespertino e noturno.

Esses alunos, após as primeiras aulas teóricas de cada módulo/ciclo fotografia, filmagem, edição de imagem e som, produção de curta-metragem, criação de Podcast e Stopmotion, entre outros a serem desenvolvidos, são orientados a realizarem pesquisas em fontes de estudos condizentes com o que é visto para que possam estar mais instrumentalizados para as aulas de estudos de

caso, as quais antecedem o momento de produção prática do assunto explorado. Para cada módulo concluído, faz-se um produto final, que passa a ser uma das referências de nota que serão somadas à avaliação processual, levando em conta uma nota de autoavaliação dos alunos a cada ciclo.

Com esses detalhamentos de execuções, fecha-se o propósito do tópico de exemplificar como é uma disciplina opcional e algumas maneiras de como ocorrem. Reforça-se, também com o exposto, a proficiência do estudante com as ações propostas pelas abordagens desse tipo de disciplina. Magdalena (1997) argumenta que, por meio de uma nova visão de educação, os papéis de professor e aluno ganham novos significados. O professor é “o especialista, o articulador, o orientador e parceiro desta empreitada”, o aluno é o protagonista, o construtor que sabe os melhores caminhos para desenvolver essa construção, o tempo que leva e o limite, sendo autônomo e original no próprio processo de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências com disciplinas opcionais/eletivas demonstram, tanto nas instituições referidas neste esboço, como em outras não citadas mas que já fazem uso dessa modalidade, um mecanismo promissor e que já gera frutos no desenvolvimento da formação do estudante, cativando-os a seguirem algumas ações, realizadas em disciplinas desse tipo, como referência na formação profissional, no próprio projeto de vida.

Conforme Babalim (2016), no artigo intitulado Escola de Tempo Integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo, a realidade das experiências com as opcionais comportam desde uma inovação das metodologias de ensino dos professores que passam a gerir essa parte diversificada do currículo

escolar, o que muito motivou a saída das zonas de conforto para um ato constante de se reconstruírem como educadores, como também essas disciplinas promoveram um novo olhar dos estudantes e familiares sobre a aprendizagem dentro das escolas de tempo integral em São Paulo. O mesmo é possível notar em outros estados da federação que estimulam a existências desse novo modelo pedagógico de ensino.

Ainda aquém da realidade da maioria das escolas brasileiras, o uso de disciplinas opcionais vem tomando pouco a pouco os espaços que lhe são devidos, com o embasamento na função de oportunizar, de direito e fato, a eficiência do estudante na produção construtivista do próprio saber. Com a escrita e reconhecimento de elementos característicos de produções textuais padrões no âmbito escolar e externo a esse, perpassando pelas ciências naturais no processo dessa construção e explorando os valores artísticos, emocionais e sociais como o que se demarca como perfil básico para o estudante do ensino médio, a valorização desse mecanismo, já explorado em escolas de ensino e tempo integral e até de aspecto regular, demonstra-se indispensável. Conforme o PCN+, o protagonismo é um aspecto que deve compor as características do estudante, desestigmatizando a imagem de passividade:

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento. (p.61)

Aqui, entra-se também no âmbito da fruição. O desfrutar de um indivíduo diante do conhecimento, nesse caso por meio de escolha por afinidade e somado à execução de ações de disciplinas opcionais em geral, seja na produção de textos, participação em debates, uso de TIC's ou no

simples contato comum com um ambiente divergente da rotina em uma sala de aula tradicional, deve ser algo coletivo e, substancialmente, particular. O aluno deve ter consciência da importância da arte e demais conhecimentos na própria vida, assim como da própria vida que se permite construir, pois dessa maneira será capaz de criticar, analisar, produzir, adicionar ou até mesmo subtrair o que desejar nesse caminho do vir a ser. Segundo o PCN+, essa sensação de prazer causada pelo contato com algo do exposto:

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. (p.64)

As disciplinas opcionais que fomentam a formação artística e demais outras extensões do saber humano são um meio rico a ser utilizado para o despertar da curiosidade, do prazer, do contato com o variado, com o divergente, mesmo que hoje a educação venha sofrendo com o desinteresse por parte dos alunos, pois estes não sabem o porquê de estarem em contato com as diversas informações vistas em sala.

Em alguns casos, os profissionais da educação não estão sempre aptos a desenvolver e renovar as práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Por tanto, faz-se necessário uma mudança de postura daqueles que estão à frente na educação, visando proporcionar à comunidade escolar uma perspectiva nova e maior de educação em que haja o engajamento, a valorização de disciplinas opcionais, não somente da escola de tempo e ensino integral, mas também no padrão de ensino regular, e que isso se faça com o apoio de todos que podem contribuir para uma melhoria.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educaçao integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BABALIM, Valéria de Souza. Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo./Valéria de Souza Babalim. 2016.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. 1. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FARIA, Cleonice Borges Ribeiro; LOBATO, Iolene Mesquita; MENDONÇA, Mercês Pietsch Cunha. Educação integral e os espacos educativos: um diálogo necessário. In: Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 42-52, maio/ago. 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.

MAGDALENA, Beatriz Corso. Inovação Pedagógica e Novas tecnologias de Informação e Comunicação: este casamento pode gerar uma nova escola? Cadernos de Aplicação. Volume 10, nº 1, p. 30-40, 1997.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Org.). Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

Oficina de referência para implantação de disciplinas optativas. Disponível em: < http://www.dersv.com/PEI_Oficina%204%20Eletivas%20Apresentacao.ppt. > Acesso em: 20 de jan. 2016.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. In: Cad. Pesq., São Paulo (65): 11-20, maio 1988.

PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> > Acesso em: 2 de mar. 2016.

Registro de ações voltadas para educação integral. Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/experiencias/pernambuco-referencia-para-educacao-integral-ensino-medio/> Acesso em 02 de março de 2016

Registro de culminâncias de projetos da Escola de Tempo Integral Ablas Filho. Disponível em: < <http://artemtempointegral.blogspot.com.br/2014/01/eletivas-na-escola-de-tempo-integral.html> > Acesso em: 08 mar. 2016.

SEE. Governo de Pernambuco – Portal de Informações Educacionais 2007 a 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/intranet>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Editora Juriscredi LTDA, 1972.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula – Cadernos Pedagógicos do Libertad*, v. 2, 1996.

“A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CROATÁ – FLÁVIO RODRIGUES: DIFICULDADES E DISTORÇÕES”

Klênio Pontes Bezerra¹

Edianne Dias Fernandes Rocha²

Rosendo Freitas de Amorim³

Resumo

Partindo do pressuposto de que a Avaliação é de extrema importância para o processo de Ensino e Aprendizagem, foi realizada esta pesquisa com o tema: A Avaliação da Aprendizagem na Escola de Ensino Médio de Croatá – Flávio Rodrigues. O trabalho tem como objetivo geral investigar as dificuldades e distorções em relação à avaliação da aprendizagem encontradas por alunos e professores da referida Escola. Além de especificamente analisar os métodos de avaliação empregados pelos professores provocando o debate à luz da missão da escola. Para dar propriedade às reflexões foram utilizados alguns estudiosos da área da educação, tais como Paulo Freire, Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi e outros. Na sequência da pesquisa foi realizado um trabalho de campo em forma de questionário com 12 (doze) professores e 10 (dez) estudantes com o intuito de compreender as diferentes visões a cerca do processo de avaliação adotado na instituição. Com o término da pesquisa bibliográfica e do trabalho de campo foi possível concluir que a Escola necessita reorganizar seu processo de avaliação exposto no Projeto Político Pedagógico definindo com os professores uma forma de padronizar a avaliação qualitativa que prima pelos aspectos gerais de desenvolvimento do educando de acordo com o que diz o parágrafo 24º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Palavras-chave: Avaliação. Escola. Aluno. Professor. Aprendizagem.

¹ Formado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; professor da Rede estadual de ensino ocupando a função de Coordenador Escolar da Escola de Ensino Médio Flávio Rodrigues do município Croatá.

² Possui Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Entre Rios do Piauí – FAERPI (2017). Graduação em História pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2003). Na área da docência, desenvolveu diversos projetos em História e coordenou grupos escolares utilizando mídias como recurso pedagógico. Lecionou de 2003 a 2014 na rede oficial de ensino do Estado do Ceará, desenvolvendo nesse período, pesquisas na área de Metodologias de Ensino e Uso de Mídias em Sala de Aula, onde foi co-autora do livro: Orientações para o uso de Recursos da Internet e de Mídias na Sala de Aula. Atualmente é discente do curso de Estética e Cosmética da Faculdade Metropolitana Grande Fortaleza - FAMETRO

³ Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1995). Especialista em Lógica Dialética pela Universidade Estadual do Ceará (1989). Licenciado em Filosofia e História pela Universidade Estadual do Ceará (1983). Atualmente é professor titular da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e assessor técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Professor efetivo do mestrado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Abstract: "THE EVALUATION OF LEARNING IN THE MIDDLE SCHOOL OF CROATIA FLÁVIO RODRIGUES: DIFFICULTIES AND DISTORTIONS."

Based on the assumption that the Assessment is of extreme importance for the Teaching and Learning process, this research was carried out with the theme: The Evaluation of Learning in the High School of Croatá - Flávio Rodrigues. The objective of this study is to investigate the difficulties and distortions in relation to the evaluation of learning found by students and teachers of the School. In addition to specifically analyzing the evaluation methods employed by teachers provoking the debate in the light of the school's mission. To give ownership to the reflections were used some scholars in the area of education, such as Paulo Freire, Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi and others. Following the research, a field work was conducted in the form of a questionnaire with 12 (twelve) teachers and 10 (ten) students in order to understand the different visions about the evaluation process adopted at the institution. With the end of the bibliographical research and the field work it was possible to conclude that the School needs to reorganize its evaluation process exposed in the Political Project Pedagogical defining with the teachers a way to standardize the qualitative evaluation that presses for the general aspects of development of the educando according with what says paragraph 24 of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9394/96).

Keywords: Evaluation. School. Student. Teacher. Learning.

Resumen: "LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIO DE CROATÁ - FLÁVIO RODRIGUES: DIFICULTADES Y DISTORCIONES"

Based on the assumption that the Assessment is of extreme importance for the Teaching and Learning process, this research was carried out with the theme: The Evaluation of Learning in the High School of Croatá - Flávio Rodrigues. The objective of this study is to investigate the difficulties and distortions in relation to the evaluation of learning found by students and teachers of the School. In addition to specifically analyzing the evaluation methods employed by teachers provoking the debate in the light of the school's mission. To give ownership to the reflections were used some scholars in the area of education, such as Paulo Freire, Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi and others. Following the research, a field work was conducted in the form of a questionnaire with 12 (twelve) teachers and 10 (ten) students in order to understand the different visions about the evaluation process adopted at the institution. With the end of the bibliographical research and the field work it was possible to conclude that the School needs to reorganize its evaluation process exposed in the Political Project Pedagogical defining with the teachers a way to standardize the qualitative evaluation that presses for the general aspects of development of the educando according with what says paragraph 24 of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9394/96).

Palabras clave: Evaluation. School. Student. Teacher. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A Escola de Ensino Médio de Croatá – Flávio Rodrigues, situada na sede do município de Croatá, atende 950 estudantes do ensino médio. A instituição desenvolve um trabalho de relevância reconhecida, cada vez mais alunos conseguem aprovações em cursos e vestibulares resultantes de uma reestruturação física e pedagógica ocorridas nos últimos anos.

No ano letivo de 2014, a escola busca a afirmação de seu trabalho com foco no sucesso, porém algo incomoda: o processo de avaliação da aprendizagem. Embora os índices estejam melhorando, o resultado de grande parte dos alunos ainda não acompanha o processo de crescimento da instituição e não condiz com os investimentos. Há recursos tecnológicos para a melhoria da metodologia dos professores. O planejamento das aulas é realizado na própria escola com o acompanhamento de três coordenadores pedagógicos. No entanto, apesar de várias ações pedagógicas e do esforço de todos, o índice de reprovação nas avaliações internas é alto.

Diante do exposto, surgem os seguintes questionamentos: os métodos de avaliação praticados pela escola refletem a ação educativa desenvolvida em sala de aula? Os métodos de avaliação interna estão sendo eficientes e eficazes? Os objetivos do ensino médio são levados em consideração no momento de avaliar o aluno? Há uma percepção geral da evolução dos alunos no momento de avaliá-los? Os professores concebem o processo de avaliação como classificatório ou como um diagnóstico? Segundo Cipriano Lukesi (2008, p. 35):

“Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento: com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num

momento dialético do processo de avaliar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência”. (LUCKESI. 2008, p.35).

O trabalho tem como objetivo geral investigar as dificuldades e distorções em relação à avaliação da aprendizagem encontradas por alunos e professores da Escola Flávio Rodrigues. Além de especificamente analisar os métodos de avaliação empregados pelos professores provocando a reflexão à luz da missão da escola;

Justifica-se o motivo da pesquisa na escola em questão pelo fato de que a Avaliação como forma de diagnosticar problemas e tomar decisões importantes para a condução da prática pedagógica ainda não é consenso entre os professores. O que tem sido observado é que ainda prevalece a compreensão de avaliação como punição para ao aluno e que ela serve ainda como forma de separar aqueles que têm mais desenvolvidos, daqueles que não tem o “dom da inteligência”.

A concepção de avaliação como punição direciona a aula para um grupo restrito de alunos. Os professores dedicam-se para que os “bons alunos” demonstrem o que aprenderam na prova, enquanto que aqueles que não demonstram tanto interesse são esquecidos e, portanto, fadados ao baixo rendimento.

Os fatos relatados acima levam a crer que a escola precisa realizar uma profunda reflexão sobre avaliação da aprendizagem. A política de avaliação da escola deve ser definida pelos professores sob a orientação do coordenador pedagógico. As concepções de avaliação devem ser documentadas e firmadas num projeto elaborado com a participação de todos. De acordo com Luckesi (2008):

“A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”.

Diante do que foi afirmado acima, é preciso que todos comunguem do mesmo objetivo ao avaliar e isso é proveniente do projeto de ensino construído e desenvolvido por todos os professores. A avaliação deve ser entendida pelo grupo como um instrumento em que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dividem as responsabilidades e refletem sobre sua participação no resultado. A concepção de avaliação como instrumento de reflexão para tomada de decisões precisa ser propagada na escola, levando ao desuso do modelo tradicional da avaliação.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

2.1 Avaliação: conceitos e análises

A avaliação tem sido instrumento de estudo de diversos autores interessados em refletir sobre sua real função e aplicabilidade no contexto escolar. Dessa forma, esse texto dá prosseguimento a inúmeros estudos sobre avaliação na escola, trazendo referência e destacando novos olhares sobre o tema. Pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes. O estudo em questão parte de um ambiente escolar que tem encontrado dificuldades ao avaliar e que busca alternativas para superá-las em seus próprios atores: professores e estudantes.

O processo avaliativo na escola tem se constituído em objeto de discussão no meio educacional.

Apesar de muitas pesquisas sobre o assunto, nota-se que esta ainda não se esgotou e isso faz com que, atualmente, muitos estudiosos permaneçam com interesse em investigar sobre o assunto que em muito inquieta os educadores e professores em geral.

Em meio a essas discussões, podemos afirmar que não existe um método único para a avaliação educacional que convenha a todas as situações. A informação buscada nem sempre é a mesma. Isso porque os públicos interessados são diferentes.

Sobre os procedimentos de avaliação adotados ainda hoje, Hoffmann (1995) 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.

Ainda sobre essa perspectiva, Moretto (1996, p. 1) afirma que: A avaliação tem sido um processo angustiante para muitos professores que utilizam esse instrumento como recurso de repressão. Para os alunos, a avaliação é como o “momento de acertos de contas”, “a hora da verdade”, “a hora da tortura”. Compreende-se que a avaliação tem sido utilizada de forma equivocada pelos professores, que dão sua sentença final de acordo com o desempenho do aluno.

Avaliar é um processo em que realizar provas, testes e atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem.

Luckesi (1995) alerta que a avaliação com função classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno e do professor, pois se constitui num instrumento estático e freador de todo o processo educativo. Ainda segundo o autor,

“A avaliação com função diagnóstica, ao contrário da classificatória, constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia, sendo assim a avaliação deverá ser o instrumento de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.”(LUCKESI, 1995)

Ainda ressaltando o conceito de avaliação, segundo Luckesi (1995), “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Nesse sentido, é possível entendermos que a avaliação deve ser elemento de inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

A perspectiva de avaliação para a inclusão vem ao encontro da proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejadas a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

No seu verdadeiro sentido, avaliação sempre faz parte do processo de ensino e aprendizagem, pois o professor não pode propiciar a aprendizagem a menos que esteja constantemente avaliando as condições de interação com seus educandos.

Referindo-se ainda sobre a prática da avaliação,

Cláudia Oliveira Fernandes (2008) ressalta em seu artigo “Currículo e Avaliação”, que a avaliação pode acontecer de diferentes maneiras, segundo a autora: “A Avaliação deve estar relacionada com a perspectiva para nós, coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade”. Devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deva ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar os professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada de ensinar e aprender.

Sobre essa visão de avaliação, Paulo Freire alerta os educadores, para o fato de que essa avaliação requer uma leitura da sala de aula, o que se constitui um desafio constante.

“Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de uma retirada da sala de aula. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.” Freire (1998, p.109)

De acordo com o que foi dito, a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou de um tema. A avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com determinada atividade em sala de aula.

Dessa forma, compreendemos que a avaliação seja um processo participativo, em que os professores, em conjunto com seus alunos, devam elaborar seu próprio sistema de avaliação, cujas metas se

refiram aos objetivos de aprendizagem e às experiências desejáveis. Esses critérios ou padrões devem ser abertos e suficientemente flexíveis para adaptarem-se às características próprias de cada sala de aula e aos estilos individuais de aprendizagem. Ligado a estas metas, deve haver um amplo repertório de técnicas e estratégias de avaliação que permitam reunir e analisar evidências variadas dos desempenhos individuais e grupais.

A avaliação não pode e não deve ter um fim em si mesma, ela deve ser fonte de reflexão, diálogo e tomada de decisões onde o erro ganhe ares de construção. Professor e aluno precisam ter uma relação coesa para que o processo avaliativo passe a ser reflexivo e construtivo.

2.2 A avaliação educacional no Brasil

No Brasil a Avaliação Educacional utiliza-se de instrumentos que evidenciam o mérito, para comprovar isso basta observar que as escolas trabalham com sistemas de acompanhamento do rendimento caracterizado em notas. Os alunos são submetidos a provas e seu rendimento é considerado adequado quando atinge uma média pré-estabelecida.

Ao analisarmos o que dizem os documentos que regem a educação brasileira nos deparamos com uma normatização distante do que a realidade nos mostra. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) trata da Avaliação Escolar em seu Artigo 24:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para

alunos com atraso escolar;

- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (LDB, 1996)

De acordo com o que diz a LDB as escolas podem realizar um processo contínuo de avaliação, os resultados obtidos pelos alunos podem ser acumulados durante o processo. Outro fator analisado no documento é que a avaliação deve ser constituída como uma prática de investigação, provocando interrogações sobre a relação entre ensino e aprendizagem na busca dos conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica. O erro passa a ser considerado como pista que indica como o educando está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, admitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos solidificados, interação necessária em um processo de construção e de reconstrução. O erro, neste caso deixa de representar a ausência de conhecimento adequado. Toda resposta ao processo de aprendizagem, seja certa ou errada, é um ponto de chegada, por mostrar os conhecimentos que já foram construídos e absorvidos, e um novo ponto de partida, para um recomeço possibilitando novas tomadas de decisões.

Ainda no parágrafo V do artigo 24^o observa-se que devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Isso mostra que a forma como a avaliação está imposta nas escolas brasileiras desobedece ao que é dito na lei.

A maioria dos Professores tem conhecimento do que diz a Lei e possuem formação para

compreender diferentes formas de avaliar o aluno, mas pelo que tem sido notado isso raramente é posto em prática. Algumas instituições de ensino adotam avaliações qualitativas que visam a análise do desenvolvimento dos alunos em seus diversos aspectos humanos e sociais, mas é contestável a soberania da análise desses aspectos sobre as notas obtidas em testes. Para Jussara Hoffmann (1991),

Dentre os diversos fatores que são considerados dificultadores de mudança da prática tradicional da avaliação, sobressai à crença dos educadores de todos os graus de ensino na continuidade da avaliação classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que assegure um saber competente aos alunos. (HOFFMANN, 1991)

Contudo, cabe lembrar que pensando numa escola que classifica segundo critérios rígidos de aprovação ao final de cada série, estabelecidos sem ter como base uma análise séria sobre o seu significado e com uma variabilidade enorme de parâmetros por parte dos educadores, não pode ser vista como garantia de qualidade de ensino. Ainda vale citar que a avaliação feita apenas em momentos específicos (provas, trabalhos isolados e outros) é tremendamente vaga no sentido de apontar as falhas do processo, pois não mostra as reais dificuldades e facilidades dos alunos e dos professores, não sugere qualquer encaminhamento, porque “discrimina e seleciona antes de mais nada”.

Outro aspecto que precisa ser refletido é que as escolas não possuem registros do desenvolvimento do aluno ao longo do processo. Esses registros aqui citados não são necessariamente as notas, já que estas são facilmente apresentadas quando se verificam os “registros”, mas sim documentos que apresentem observações, reflexões e relatos sobre os diversos desafios de aprendizagem em que os

estudantes são submetidos. Então, como formalizar a progressão dos alunos de acordo com os aspectos qualitativos se o único instrumento formal de avaliação é a nota? Os sistemas que formalizam a vida escolar dos estudantes não possuem ferramentas que possibilitem a avaliação qualitativa, a não ser que esses aspectos também sejam transformados em notas.

Perrenoud nos diz que devemos: “observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa”. (PERRENOUD 2000, p 49) E aí, concordando com o que diz o Art. 24 da LDB, ele fala de uma observação contínua que deve atualizar e complementar uma representação das aquisições dos alunos. Para ele, nada substitui a observação dos alunos no trabalho quando se quer conhecer suas competências.

É evidente que as opiniões citadas acima sobre a forma de avaliação nas escolas vêm ao encontro do que diz a Lei e que podem ser as mais acertadas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, no entanto, tais pensamentos devem ser acompanhados de uma logística que possibilite aos professores a observação dos estudantes. Salas de aulas com um grande número de alunos não permitem a quem quer que seja uma análise mais minuciosa. No Brasil as escolas não dispõem de condições favoráveis para o acompanhamento dos alunos em sua totalidade. O ideal seria que junto com as diretrizes de uma educação que contempla o aluno em todos os seus saberes formais e informais, viessem as condições adequadas para que as escolas possam cumpri-las.

De qualquer forma, o educador que é sensível à maior causa da educação que é a formação integral do cidadão percebe-se como mediador do processo contínuo da avaliação e mesmo diante das dificuldades deve procurar forças para ser coerente.

2.3 A Avaliação Educacional na Escola de Ensino Médio de Croatá – Flávio Rodrigues.

A Escola de Ensino Médio de Croatá – Flávio Rodrigues possui sua Avaliação Interna firmada no Projeto Político Pedagógico, portanto decidida pelo grupo de professores e gestores em assembléia criada em fevereiro de 2011 e colocada em análise anualmente no encontro pedagógico que prepara o ano letivo. Levando-se em conta o que orienta o Projeto Político Pedagógico da Escola, a avaliação interna de cada disciplina é realizada em três etapas: Avaliação Parcial; Avaliação Qualitativa e Avaliação Bimestral.

No encerramento do primeiro mês de cada bimestre ocorre a Avaliação Parcial. Nessa estratégia de avaliação o Professor tem autonomia para a escolha da estratégia de avaliação, dentre elas: provas; seminários; trabalhos de pesquisa individual ou grupal em domicílio; trabalhos de pesquisa individual ou grupal realizado na sala de aula ou nos demais ambientes de aprendizagem da escola, e/ou a critério do professor. De acordo com os critérios adotados pelo professor a nota é atribuída de 0 a 10. Nesta avaliação os alunos geralmente possuem um desempenho maior, já que não há muita cobrança e geralmente os professores fazem opções por trabalhos em grupo no estilo seminário.

Já a Avaliação Qualitativa é realizada por cada professor de acordo com seus critérios, atentando para critérios como participação, assiduidade, organização, respeito aos colegas, respeito ao professor, realização das atividades em sala e em domicílio. O professor atribui uma nota de 0 a 10. A ausência de um instrumental específico para esta avaliação provoca diversos desentendimentos entre professores e alunos. Geralmente os alunos deixam de cumprir um dos requisitos e o professor desconsidera seus pontos valorosos. Também não há um caderno de registros que aponte ocorrências

que possam diminuir a nota dos alunos, esse também pode ser considerado um fator negativo para o processo de avaliação qualitativa na escola.

E finalmente, a Avaliação Bimestral que consiste na realização de Prova Individual com 20 (vinte) questões contextualizadas e adaptadas ao estilo das avaliações externas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Sociologia, Geografia e Filosofia. As provas são elaboradas com base nos conteúdos abordados, mas são retiradas de provas de concursos, vestibulares e de outras avaliações externas. As aplicações acontecem durante uma semana e os alunos respondem de duas a três provas num único dia, nesse momento as turmas são misturadas, alunos de 1º, 2º e 3º ano ficam numa mesma sala para dificultar a partilha de informações. Após a entrega de resultados na secretaria da escola, os professores realizam uma ação pedagógica analisando com os alunos cada questão de sua disciplina.

Dentro do processo avaliativo, os professores são orientados a realizar uma segunda prova para os alunos que não conseguiram o resultado esperado, mas o processo de recuperação oficial é realizado apenas no final do ano letivo, em duas semanas, nesse período os professores ministram aulas com o resumo dos conteúdos, orientam um trabalho de pesquisa e aplicam uma prova.

Todo esse processo de avaliação não tem obtido bons resultados, em 2013 o índice de reprovação foi de 12,19%, em um número absoluto de 118 alunos retidos na mesma série. Tendo em vista que o processo de avaliação adotado em 2014 não sofreu alterações significativas em relação aos anos anteriores, a previsão é que os índices sejam próximos aos de 2013.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. (PIANA. 2009, p.233).

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa tendo como abordagem a pesquisa bibliográfica e de campo. Sobre a pesquisa qualitativa, John Maanen destaca:

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. A pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979a, p. 520).

A respeito da abordagem em estilo pesquisa bibliográfica Regina Célia Miotto (2007) afirma:

A pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico de grande importância na produção do conhecimento científico e “capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. (MIOTTO, 2007)

Neste trabalho a pesquisa bibliográfica será construída à luz de grandes autores como Paulo Freire, Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi, dentre outros que abordam o tema “avaliação” em suas obras.

Outra abordagem a ser utilizada é a Pesquisa de Campo, sobre esse estilo de produção Maria Cristina Piana, define:

A pesquisa de campo procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente,

A pesquisa de campo foi realizada na Escola de Ensino Médio de Croatá – Flávio Rodrigues, situada no município de Croatá-CE. A escola faz parte da Rede Estadual de Ensino e atende 950 alunos distribuídos entre as três séries do Ensino Médio. A coleta de dados teve como possibilidade amostral a participação de 22 colaboradores, sendo 10 (dez) alunos e 12 (doze) professores convidados a responder o questionário.

O questionário foi construído com foco nos objetivos da pesquisa e buscou possíveis respostas para as questões-problema que levaram ao estudo da temática na escola. Para os professores as questões foram as seguintes: Quais fatores são considerados ao avaliar os estudantes? O processo de avaliação adotado pela escola tem contribuído para o sucesso dos estudantes? Os professores participantes foram identificados neste estudo pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L. Os professores que participaram do trabalho são de disciplinas diferentes, já que se buscou a opinião de profissionais de diferentes licenciaturas. Todos são graduados e pós-graduados em suas disciplinas específicas. Três dos professores possuem vínculo efetivo com a instituição e nove prestam serviço temporário por tempo determinado. Os doze professores já possuem mais de três anos de experiência na escola, o que permite dizer que são conhecedores do processo de definição dos princípios avaliativos que estão em uso.

Para os alunos foi questionado o seguinte: Você concorda com os métodos de avaliação adotados na escola? Para os alunos participantes também foi adotada a nomenclatura: Aluno A; B; C; D; E; F; G; H; I; J. Os alunos participantes são de turmas diferentes, sendo quatro alunos de cada série do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano). Todos os alunos têm idade compatível com a série cursada e residem na

sede do Município de Croatá.

Desta forma, desenvolveu-se o desafio de investigar os motivos pelos quais a instituição de ensino em questão possui a avaliação da aprendizagem de seus alunos como o seu problema principal.

4. RESULTADOS

4.1 valores considerados pelos professores no processo de avaliação

Ao serem indagados sobre os fatores que são considerados ao avaliar os estudantes os professores foram levados a refletir sobre todos os meios que utilizam para chegar a um resultado final para cada aluno. Em sua resposta o Professor C afirmou: considero as notas que os alunos obtêm nos trabalhos e provas, também atribuo uma nota de avaliação qualitativa pelo visto das atividades feitas no caderno. Observou-se que os Professores F e H também avaliam da mesma forma, atribuindo uma nota pelo caderno do aluno.

A estratégia de avaliação utilizada pelos Professores C, F e H valoriza o compromisso do aluno em relação ao fazer das atividades, mas desconsidera outros aspectos importantes que corroboram para a formação integral do educando, desta forma, pode-se afirmar que estes professores não atendem ao que diz o Projeto Político Pedagógico da Instituição quando este coloca critérios de observação dos alunos em todos os momentos da prática de sala de aula.

Ainda em resposta sobre os valores considerados no processo de avaliação, disse o Professor A:

“Atribuo apenas duas notas aos meus alunos, na avaliação parcial avalio seu desempenho nos grupos

de estudo e dou uma nota pela participação em cima da nota do trabalho. A outra nota é a da prova bimestral. Acredito que estas notas são suficientes, não acho adequado dar uma nota por conceitos que envolvem a disciplina, a pontualidade e outros mais, acho que isso é obrigação do aluno. O que vai fazer a diferença é a nota da prova, porque vejo seu esforço em estudar o conteúdo.” (PROFESSOR A)

Assim como o Professor A, os Professores E e G também comungam desse mesmo pensamento. Ao dar essa resposta os professores demonstraram que não atendem a decisão de grupo em atribuir três formas de avaliação e desconsideram o que diz o Projeto Político Pedagógico da Escola. Os professores afirmaram que valorizam mais a nota obtida na prova e observam o desenvolvimento integral dos alunos em alguns momentos. De acordo com que foi dito, afirma-se que os professores também desconsideram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 24º que diz que no Processo de Avaliação devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos. O pensamento dos professores citados estão em desacordo com o pensamento de Abramowicz (2003), quando esta vê a avaliação “como um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, mais criativo, mais autônomo, mais participativo.

Os demais professores participantes da pesquisa afirmam que avaliam os alunos ao longo do processo e que a avaliação qualitativa parte da análise de todos os aspectos integrantes do Projeto Político Pedagógico da Escola. O Professor D destacou:

“Meus alunos estão sobre minha responsabilidade e meu dever é observá-los o tempo todo. No momento de definir sua nota final, observo todo seu rendimento ao longo do processo e aquilo que demonstrou com pessoa, além de ficar de olho na progressão, as vezes um aluno que possui mais dificuldades precisa de incentivos para continuar

melhorando e se a avaliação que faço não levar isso em consideração posso fazer esse aluno retroagir.” (PROFESSOR D)

Diante do que foi dito, observa-se que não há uma unidade de pensamento entre os professores sobre o processo de avaliação. Alguns estão seguindo o que dizem as diretrizes e ao que é mais coerente sobre o processo de avaliação com vista à formação do cidadão e outros ainda possuem o pensamento de que a nota é que define o processo. Outros utilizam meios diferenciados para realizar a avaliação qualitativa e acabam unificando o processo que seria mais plural.

4.2 A contribuição do processo de avaliação para o sucesso dos estudantes.

Em resposta ao questionamento sobre a contribuição do processo de avaliação da Escola de Ensino Médio de Croatá – Flávio Rodrigues para o sucesso dos estudantes, os Professores A, C, F e H relataram que formar vencedores é o principal objetivo da Educação e que contribuem para o sucesso do aluno disponibilizando avaliações mais rígidas através de provas. O Professor F, em meio à sua resposta disse que:

“A Escola adota três notas, a parcial, a qualitativa e a prova bimestral. Eu acredito que a prova bimestral é a que mais contribui para o sucesso do aluno pois vai treinando-os para se submeterem a avaliações externas. Não adianta ficar dando nota pelo comportamento se o ENEM não pede isso. Sou firme em relação às notas e os alunos tem que corresponder minhas cobranças, caso contrário tenho que reprová-los.”

O Professor C foi ainda mais enfático: Não adianta passar aluno bonzinho, se não tiram boas notas o jeito é reprovar mesmo. Quem estuda tem sucesso e acho que a escola contribui com eles, mas quem não estuda acaba colhendo os frutos amargos de seu mau desempenho.”

O pensamento dos Professores C e F nos leva a pensar que a escola contribui para aqueles que naturalmente já são bons, motivando-os ainda mais e acaba excluindo aqueles que têm mais dificuldades, pouco contribuindo para que melhorem seu desempenho.

Os demais professores tiveram opiniões divergentes, mas também não demonstraram um mesmo pensamento sobre a contribuição da escola, diante de seu processo avaliativo, para o sucesso dos estudantes. O Professor K destacou que a escola contribui muito para o sucesso do aluno avaliando-o como um todo, mas entrou em contradição a afirmar que no final das contas o que vale é a nota da prova. O Professor H falou que a estratégia de avaliação qualitativa contribui para o sucesso do aluno como cidadão, mas que pouco ajuda nas avaliações externas. O Professor I disse que o método de avaliação contribui muito, os alunos são vistos como pessoas, mas que a escola ainda peca estimulando mais os alunos que tem bom desempenho.

O Professor B traduziu o que se pode concluir ao analisar as opiniões divergentes dos professores acima citados.

“Não posso afirmar com propriedade a contribuição do Processo de Avaliação da Escola para o sucesso do aluno porque ela é formada por muitos professores e cada um pensa de um jeito, não há um consenso, muito embora tenhamos colocado no papel. Alguns pensam que contribuem mais quando são mais rígidos e observam apenas as notas, outros acham que observando o aluno como um todo e orientando sua conduta social estarão contribuindo mais para o sucesso daquele cidadão. Acho que poderemos medir essa contribuição quando todos adotarem os mesmos critérios.” (PROFESSOR B)

Outra contribuição importante para esta pesquisa foi a opinião do Professor L quando este diz que a maior prova de que a escola não avalia bem é o

percentual de reprovação, porque a avaliação ainda não é utilizada para a tomada de decisões durante o ano letivo. Esse pensamento vem ao encontro do que diz Libâneo (1994):

“Avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e daí orientar a tomada de decisões em relações atividades didáticas seguintes”. (LIBÂNEO, 1994).

Trocando em miúdos, o sistema de Avaliação adotado pela escola visa o sucesso do aluno de forma integral, mas precisa ser posto em prática por todos os professores. Os bons resultados de alguns alunos nas avaliações externas não podem por si só construir um status de sucesso. É preciso utilizar a avaliação como forma de incluir todos os alunos da escola e recuperar principalmente a autoestima daqueles que possuem mais dificuldades.

A partir do que foi escrito nos questionários, deduz-se que o Sistema de Avaliação da Escola possibilita o acompanhamento do aluno em todos os seus aspectos e pode contribuir significativamente para o sucesso destes na esfera intelectual e social. No entanto, os professores possuem pensamentos divergentes e acabaram criando seu próprio sistema de avaliação, em sua maioria priorizando a nota da prova como maior peso para a decisão final. Com isso o sucesso dos bons alunos é algo certo, enquanto o avanço daqueles que ao longo do tempo procuram se superar a qualquer custo, na maioria das vezes não é reconhecido.

4.3 A Avaliação na visão dos estudantes

Os alunos participantes da pesquisa representaram os demais colegas e demonstraram ter com clareza a percepção do que está

contribuindo e daquilo que está prejudicando o rendimento de todos. Os pesquisados demonstraram, além de tudo, que reconhecem o esforço da instituição em promover o sucesso dos alunos, mas também exigiram em suas falas a tomada de atitudes quanto a falta de consenso entre professores em relação ao assunto em questão: a Avaliação.

Os dez estudantes que responderam ao questionário mostraram-se insatisfeitos com o método de avaliação utilizados pelos professores. O aluno E afirmou: “Os Professores são injustos na maioria das vezes. Nós nos esforçamos para realizar todas as atividades, mas por um motivo eles diminuem a nossa nota. O aluno G também define a avaliação da escola como injusta: “Não sabemos claramente os critérios que eles utilizam, ora é uma coisa, ora é outra, uma vez uma aluna tirou um nove no trabalho e oito na prova e sua média ficou baixa porque a qualitativa foi um zero.” O Aluno D afirmou:

“Concordo com o método da escola, mas alguns professores não obedecem. Um aluno pode se esforçar o bimestre inteiro e não estar bem no dia da prova. Se a prova for de Português, Biologia e algumas outras os professores avaliam pelo que você fez durante o bimestre, pela sua participação nos trabalhos, pelas atividades do caderno, pela pontualidade e outras coisas e a gente acaba ficando com uma boa nota, mas o professor de física não perdoa, ele diz que pra ele o que vale é a nota da prova, tirou pronto, não tirou, problema do aluno.” (ALUNO D)

A resposta do Aluno D revela mais uma vez que não há unidade no pensamento dos professores sobre a forma de avaliação. A qualitativa zero indica que o professor está observando o aluno apenas por um critério e mesmo assim é praticamente impossível que o aluno não tenha feito nada que fosse valoroso. O Aluno J tem uma opinião parecida: “Não acho a escola ruim, mas alguns professores levam a avaliação pelo lado pessoal, não dá para confiar na nota qualitativa”. A opinião deste aluno também

coloca em jogo a ausência o desrespeito ao pensamento do aluno e a distância existente entre mestres e estudantes. Fato que não deveria existir na educação moderna. O método de avaliação a ser adotado, precisa ser discutido, assim como os resultados.

Os Alunos A, H, F e I acreditam que o sistema de avaliação da escola é positivo, que pode promover o sucesso do aluno, que pode despertar o interesse do aluno em continuar sua vida acadêmica, mas chamam de injustos tanto os professores que utilizam a avaliação qualitativa, quanto aqueles que priorizam a nota das provas. O Aluno H afirmou que:

“Eu concordo que a escola tenha três notas, porque alguns alunos passam por problemas e com isso é possível se recuperar. Mas alguns professores são injustos porque não falam o que estão observando para dar a nota qualitativa, quando pensamentos que estão avaliando pelo comportamento, eles dão a nota pelo caderno, quando pensamos que vão dar a nota pela participação geral eles dão a nota pela participação nos trabalhos em grupo. Acho que eles precisam falar pra gente o que eles querem, desse jeito fica difícil”. (ALUNO H)

O aluno A disse que alguns professores acham que o aluno deve ser uma máquina, que não tem sentimentos, que não tem problemas. Isso mostra a insatisfação dos estudantes quanto a relação com os professores. A avaliação tem se tornado uma trave no relacionamento entre professores e alunos. A ausência de diálogo no momento de decidir como avaliar tem afastado ainda mais os sujeitos do ensino e da aprendizagem.

A maioria dos problemas de sala de aula está ligado à falta de critérios em relação à nota de avaliação qualitativa e ao rigor utilizado nas provas. Isso demonstra que a instituição necessita priorizar seu processo avaliativo a fim de corrigir as incoerências no discurso de seus docentes e encontrar estratégias que coloquem os estudantes como

sujeitos ativos na escolha dos métodos de avaliação. Os estudantes têm o direito de conhecer os critérios pelos quais serão avaliados logo no início do ano letivo. A incoerência na forma como a avaliação é colocada em sala de aula tem deixado os alunos confusos e insatisfeitos. Todas essas questões devem ser pauta nos encontros pedagógicos e precisam ser resolvidas com urgência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas a partir deste trabalho possibilitaram concluir que o Sistema de Avaliação da Escola de Ensino Médio de Croatá – Flávio Rodrigues não é consenso entre os professores. Há uma formalização dos mecanismos de avaliação no Projeto Político Pedagógico, no entanto os professores avaliam de diferentes formas e deixam claras suas concepções para os alunos, mesmo elas estando em desacordo com o que diz o documento construído pela comunidade escolar. Através das respostas dadas ao questionário, percebe-se que um grupo de professores avalia com preferência aos aspectos quantitativos sobre os qualitativos e com isso mostram-se contra ao que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) quanto ao artigo 24º.

Os alunos revelaram em suas falas que são contra o sistema de avaliação adotado pelos professores. Segundo os estudantes que participaram da pesquisa alguns docentes não levam em conta os avanços obtidos ao longo do processo, adotam a nota da prova escrita como a mais importante e desconsideram qualquer sinal de crescimento do aluno em seus aspectos mais subjetivos. Também de acordo com a opinião dos estudantes, outro grupo de professores utiliza a avaliação qualitativa, mas não possui critérios justos para a definição da nota, fator que também provoca divergências.

De acordo com os estudos realizados e com as constatações obtidas no trabalho de campo é possível perceber que não há de fato um Sistema de Avaliação Interna na Escola em questão. As considerações expostas no Projeto Político Pedagógico ficaram apenas no papel. Não há um alinhamento de ideias entre os docentes e os alunos são discordantes dos diferentes métodos adotados para avaliar.

Sendo assim, a Instituição precisa provocar um estudo intenso sobre a temática da avaliação com todos os professores. Não há como defender um ideal se não conhecê-lo a fundo e sem sensibilidade para realizar a ação com clareza, com legalidade e com diálogo. A Escola também precisa repensar o que diz seu PPP no tocante a avaliação e construir com a participação de toda a comunidade escolar um método mais efetivo de formalização do rendimento do aluno, adotando o sistema de Avaliação Qualitativa de forma mais eficiente, podendo ter como base um instrumental padrão que valorize os aspectos definidos pelo grupo.

Os alunos precisam estar presentes no momento em que as decisões forem tomadas. A participação de representantes dos estudantes fortalecerá o processo democrático de reconstrução do Sistema Avaliativo da Instituição e criará com os professores a cumplicidade necessária para a efetivação do bom relacionamento tão necessário para a qualidade do clima escolar.

Por fim, a escola precisa agir com eficiência, buscando formar parcerias mais efetivas entre os protagonistas do Ensino e da Aprendizagem. Sem dúvida nenhuma o caminho certo para isso é a efetivação de um Sistema de Avaliação que saia do papel e ganhe vida da sala de aula, que seja dialogado, definido e efetivado. A escola precisa fazer com que os alunos sejam capazes de entender para que, como e por que são avaliados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

FERNANDES, Cláudia Oliveira. Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação, mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. 4ª ed. Porto Alegre, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. A Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. São Paulo: Cortez, 1995.

MAANEN, Jonh, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational cesearch. Vol 24, no4, december 1979.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Ver. Katal. Florianópolis, v10, 2007.

MORETTO, Vasco. Avaliação Educacional: Uma reflexão ética. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas Sul, 2000.

PIANA, MC. A Construção do Perfil do Assistente Social no Cenário Educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.