

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	390
CONTRADIÇÕES E DESAFIOS ECONÔMICO-POLÍTICO-IDEOLÓGICOS DO PNE 2014-2024.....	393
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO? BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO	416
NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM ANGRA DOS REIS.....	437
O PROTAGONISMO DAS PRINCESAS AFRICANAS NA LITERATURA JUVENIL: UMA INVESTIGAÇÃO NO PNBE.....	451
ENSINO DE HISTÓRIA E LEI 11.645: ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS PNLD 2015	473
ANÁLISE DO CONTEÚDO DE BOTÂNICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..	493
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERCEPÇÃO DE DIRETORES E PROFESSORES	514
ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS ESTILOS INTELECTUAIS NO ENSINO MÉDIO.....	535
NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE RELAÇÕES ENTRE VIVÊNCIA E PRÁXIS: ANÁLISE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	552
RESENHA - AVALIAÇÃO: DIFERENTES PROCESSOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	577
PARECERISTAS AD HOC 2017	583

EDITORIAL

A Pós-graduação brasileira vivenciou nos últimos meses o frenesi do seu processo de avaliação quadrienal. Não foi diferente para a Área da Educação e nem para o Mestrado em Educação da UNIVÁS. Nós, pela primeira vez, nos submetemos a tal processo. No final, obtivemos uma alentadora nota quatro que está nos servindo de estímulo. Sabemos do percurso árduo que fizemos para instaurar um Mestrado na Instituição e temos consciência dos desafios que virão pela frente. Por enquanto, cabe agradecer à generosa equipe de docentes que se dedicou ao empreendimento desafiador, aos discentes que em nós confiaram e ao apoio recebido das instâncias superiores. A caminhada continua.

No nosso processo de avaliação foi importante o papel desempenhado pela revista Argumentos Pró-Educação. Apenas com seu volume 1, números 1, 2 e 3, publicados em 2016, recebeu a avaliação Qualis B2 em Ensino e B3 em Educação, como noticiamos anteriormente. Continuamos perseguindo metas em 2017 e agora concluímos o volume 2, com a publicação do seu número 6. O grupo de docentes que se dedica mais diretamente à revista vem crescendo e amadurecendo junto com os desafios que se apresentam a cada novo passo. Agradecimentos muito especiais a ele também.

O presente número se inicia com o artigo "Contradições e desafios econômico-político-ideológicos do PNE 2014-2024", de autoria de Souza e Nunes. Os autores apresentam os resultados de pesquisa sobre determinantes econômicos, políticos e ideológicos do contexto em que se deu a elaboração, aprovação e implementação do atual PNE. Com a análise da legislação pertinente, focam concepções de cidadania, democracia e direitos humanos no PNE e concluem ressaltando que ele reflete o papel contraditório da educação brasileira. Propõem a luta por políticas públicas emancipatórias.

Sousa e Sordi, em "Qualidade social da educação? Breve análise do Programa Mais Educação São Paulo", analisam o processo de implantação do Programa pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo nos anos 2013 a 2016. O objetivo era garantir a qualidade social da educação. Os autores centralizam sua atenção em dois aspectos: a reformulação do sistema de ciclos e a criação de um sistema de monitoramento do processo avaliativo. A constatação final do estudo é a de que o Programa fracassou no que diz respeito ao seu objetivo, uma vez que participação, diálogo e formação integral do estudante não

orientaram as práticas materializadas.

Sirino traz uma apresentação do processo de materialização da política pública de educação integral do município de Angra dos Reis (RJ) em "Narrativas sobre a construção do Tempo Integral em Angra dos Reis". Pretende socializar a experiência política iniciada em 2009 para contribuir com a problematização das Políticas Públicas Educacionais. Ressalta a ressignificação, na prática, da política pública educacional que adquire novas dimensões no processo da sua execução.

"O protagonismo das princesas africanas na literatura juvenil: uma investigação no PNBE" é de autoria de Souza, Segabinazi e Macêdo. Trata-se de uma reflexão que aborda e discute o protagonismo das princesas negras nas publicações contemporâneas. Realiza-se um levantamento em todas as edições do Programa Nacional da Biblioteca Escolar destinada aos anos finais do ensino fundamental. Deseja-se analisar as contribuições que essas narrativas proporcionam para o (re)conhecimento da memória das princesas africanas.

O guia de professor do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de História e para o Ensino Médio de 2015 é investigado por Mello em "Ensino de História e a Lei 11.645: análise das coleções didáticas PNLD 2015". Dá-se ênfase à temática indígena no ensino de história e se procede a um breve balanço da política pública do PNLD. Cunha, Rezende e Saraiva, por sua vez, apresentam "Análise do conteúdo de botânica nos livros didáticos do Ensino Fundamental", apontando que estudos anteriores relatam as dificuldades dos professores de ciências no ensino da Botânica. É, portanto, necessário o uso de materiais para auxiliá-los. Como o livro didático, segundo os autores, é o principal recurso usado nas escolas públicas, eles analisam quatro livros didáticos da área destinados ao sétimo ano. Encontraram erros conceituais, desatualização e simplificações. Não descartam, todavia, o papel do livro didático bem escolhido para o ensino de Botânica.

"Tecnologias de Informação e Comunicação: percepção de diretores e professores" trata, como o título já expressa, da percepção dos diretores e professores sobre as TIC. É assinado por Medici e Martins que tomam como referência o conjunto de ações e programas governamentais da rede estadual paulista de ensino. Realizaram entrevistas e concluíram que há limites em relação à formação e condições objetivas para o uso das TIC na educação, apesar de aparentemente as políticas serem de incentivo.

"Estudo exploratório sobre os estilos intelectuais no Ensino Médio" é um artigo de responsabilidade de Oliveira, Inácio, Santos, Mariano e Franco. As autoras objetivam descrever o perfil dos estilos de pensamento/intelectuais de alunos do ensino médio brasileiro, visando possíveis diferenças entre os alunos do primeiro ano do ensino médio e do terceiro. Após uso de instrumento de pesquisa próprio, verificaram diferença estatisticamente significativa entre os grupos nos estilos local, hierárquico e anárquico.

Em ESPECIAL destacamos a contribuição à reflexão teórico-metodológica sobre as relações entre vivência e práxis de Noronha. A autora pretende empreender a análise de uma experiência pedagógica desenvolvida com professores da educação infantil em que foi utilizada a técnica do Psicodrama Pedagógico. Em "Notas teórico-metodológicas sobre relações entre vivência e práxis: análise de prática pedagógica" se deseja explicitar os desafios e dificuldades de se compreender e superar a perspectiva fragmentária e pragmática presente no campo educativo.

Finalizando, temos Rodrigues resenhando o e-book "Avaliação: diferentes processos no contexto educacional" de autoria de Caliatto, Oliveira, Cunha e Joly, publicado pela Editora Navegando.

Agradecemos imensamente a todos os autores que nos prestigiaram até aqui, auxiliando na configuração efetiva de Argumentos Pró-Educação. Desejamos a todos os educadores e cidadãos que se interessam pela educação que tenham uma excelente leitura e que façam a interlocução contínua conosco. Que possamos, juntos, resistir ao que nos espera em 2018.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação
Coordenador do Mestrado em Educação da UNIVÁS

CONTRADIÇÕES E DESAFIOS ECONÔMICO-POLÍTICO-IDEOLÓGICOS DO PNE 2014-2024

ANTONIO CARLOS SOUZA¹
CÉSAR APARECIDO NUNES²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar o resultado de pesquisa de pós-doutorado sobre os determinantes econômicos, políticos e ideológicos na elaboração, aprovação e implementação do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Para tanto, analisamos a Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, que aprova o referido PNE, com suas diretrizes, metas, estratégias e delimitamos a pesquisa analisando as concepções de cidadania, democracia e direitos humanos, partindo da perspectiva materialista dialético-histórica. Chegamos à conclusão que o PNE é expressão do papel contraditório que desempenha a educação brasileira, produzindo na sociedade ideias, valores e práticas emancipatórias ou de dominação, colonização, ou seja, de luta de classes. Portanto, do ponto de vista da classe trabalhadora, há a premente necessidade de intensificar a luta por políticas públicas emancipatórias, o que demanda a intensificação de organização, educação, união e consciência de classe.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Políticas educacionais. Emancipação humana.

ECONOMIC-POLITICAL-IDEOLOGICAL CONTRADICTIONS AND CHALLENGES OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN – 2014-2024

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the results of postdoctoral research on the economic, political and ideological determinants in the preparation, approval and implementation of the current National Education Plan (PNE 2014-2024). Therefore, we analyzed Law 13.005, sanctioned on June 25, 2014, which approves PNE, with its guidelines, goals, strategies and delimit the research analyzing the conceptions of citizenship, democracy and human rights in PNE, starting from the perspective dialectical-historical materialist. We conclude that PNE is an expression of the contradictory role played by Brazilian education, producing in society ideas, values and emancipatory practices or domination, colonization, that is, class struggle. Therefore, from the point of view of the working class there is a pressing need to intensify the struggle for emancipatory public policies, which demands the intensification of organization, education, union and class consciousness.

Keywords: National Education Plan. Educational policies. Human emancipation.

¹ Doutor em Educação. Professor da Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

² Doutor em Educação e Livre-docente em Filosofia e Educação. Professor da UNICAMP.

CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS ECONÓMICO POLÍTICO IDEOLÓGICOS DEL PLANO NACIONAL DE EDUCACIÓN - 2014-2024

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar el resultado de la investigación de posdoctorado, sobre los determinantes económicos, políticos e ideológicos en la elaboración, aprobación e implementación del actual Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024). Para ello analizamos la ley nº 13.005, sancionada el 25 de junio del 2014, que aprueba el referido PNE, con sus directrices, metas, estrategias y delimitamos la investigación analizando las concepciones de ciudadanía democrática y derechos humanos en el PNE, partiendo de la perspectiva materialista dialecto-histórica. Llegamos a la conclusión que el PNE es expresión del papel contradictorio que desempeña la educación brasileña, produciendo en la sociedad ideas, valores y prácticas emancipadoras o de dominación, colonización, o sea, de lucha de clases. Por lo tanto, del punto de vista de la clase trabajadora hay una apremiante necesidad de intensificar la lucha por políticas públicas, emancipadoras, lo que demanda la intensificación de organización, educación, unión y conciencia de clase.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Políticas educacionales. Emancipación humana.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar o resultado de algumas reflexões sobre os determinantes econômicos, políticos e ideológicos na elaboração, aprovação e implementação do atual Plano Nacional de Educação - sancionado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, com suas diretrizes, metas, estratégias. Justifica-se tal discussão pela importância do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), nomenclatura que utilizaremos neste trabalho para se referir ao atual Plano Nacional de Educação, no conjunto das políticas públicas brasileiras, especificamente o papel que desempenha a educação, nas suas relações e contradições, produzindo na sociedade, ideias, valores e práticas emancipatórias ou de dominação, colonização.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que definiu as diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira para um decênio faz parte de uma histórica disputa política entre a classe trabalhadora, organizada nos movimentos sociais, sindicais e populares, e a classe capitalista, nos seus diversos setores e organizações empresariais, religiosas, políticas. Tal disputa dá o tom dos desdobramentos, avanços ou retrocessos nas políticas públicas educacionais, tais como as diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos profissionais da educação, promoção da gestão democrática e o investimento na educação. Tais questões, carregadas de múltiplas relações e determinações, permeiam as relações e práticas sociais e, mesmo que muitas vezes camufladas ideologicamente, por um lado mostram as relações de poder,

de enfrentamento entre as posições que defendem uma educação pública universal, gratuita, de qualidade, laica e, por outro lado, os interesses privados da educação mercadológica, de lucro para o capital.

Portanto, nossa disposição, neste texto, é procurar mostrar as contradições e desafios do PNE 2014-2024, sua elaboração e implementação, em uma sociedade que tem como fundamentos as classes sociais, a propriedade privada, a exploração do trabalho. E como se dá nessa ordem social a luta política, quais os interesses em jogo tanto da sociedade política quanto da sociedade civil. E o que significa, nesse contexto, a concepção de cidadania, de direitos humanos, de democracia, apresentado no PNE 2014-2024 como diretrizes? Para além da crítica, queremos apresentar a perspectiva de superação do estado atual de coisas, a partir da educação, união e organização da classe trabalhadora, como sujeito social em busca da emancipação humana, de uma nova ordem social e política.

Como referencial teórico para a discussão de tais questões, buscamos ancorar nossa reflexão no pensamento filosófico, social e educacional de Marx e, na Filosofia da *praxis*:

É a consciência plena das contradições, na qual o mesmo filósofo – entendido individualmente ou como grupo social global – não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento de contradição, eleva esse elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação (GRAMSCI, 1995, p. 114-115).

Enfim, buscamos organizar a apresentação de nossa investigação, por questões didáticas, em quatro momentos: o primeiro busca apresentar o PNE 2014-2024, especificamente suas diretrizes e o lugar dos sujeitos sociais, seja da classe trabalhadora ou da classe capitalista, na conquista e exercício da cidadania, dos direitos humanos, da discussão entre “emancipação política” e “emancipação humana”. No segundo momento, apresentamos o movimento histórico de luta pela conquista da cidadania e direitos humanos, no Brasil, especificamente no período de redemocratização do País e também período de fortalecimento do projeto neoliberal. No terceiro momento, procuramos aprofundar o PNE 2014-2024 e suas disputas políticas, contradições e desafios históricos, especificamente sobre a relação entre público e privado. E por fim, no quarto momento, depois da crítica, apresentamos a perspectiva de superação do estado atual de coisas, mediante a educação, união, organização da classe trabalhadora.

PNE (2014-2024): sujeitos sociais, cidadania, direitos humanos, emancipação política

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com suas diretrizes, metas, estratégias é uma referência atual para o conjunto das políticas públicas brasileiras e conta com vinte metas, que podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. Para cada meta há um conjunto de estratégias, que são os caminhos a serem construídos e percorridos por meio das políticas públicas. As metas são referenciadas por dez diretrizes, descritas no artigo 2º, a saber:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Tais diretrizes podem ser apresentadas em alguns eixos centrais, como a superação das desigualdades educacionais que, conjuntamente com a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, apresenta explicitamente no Art. 2º, III: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Tais diretrizes estão explícitas especialmente nas metas de 1 a 5; 9; 11; 12 a 14.

Nas diretrizes para a promoção da qualidade educacional, da valorização dos (as) profissionais da educação juntamente com a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos (as) profissionais da educação, há também no Art. 2º, V, a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014), questões apresentadas especialmente nas metas 6 e 7; 10; 13; 15 a 18. E nas diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos, além da promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, da promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, está explícita no Art. 2º, X, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade

e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014) especialmente nas metas 8 e 19. E, por fim, as diretrizes para o financiamento da educação, conforme o Art. 2, VIII, o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, 2014), especificamente na meta 20, pois sem efetivo investimento em educação, especialmente em educação pública, não há possibilidade de formação para a cidadania e direitos humanos.

Enfim, tais diretrizes buscam sintetizar os grandes desafios educacionais do País, assim como suas disputas sociais e de classe, especialmente no que se refere ao investimento público em educação pública que, no PNE 2014-2024, diz “investimento público em educação”, ou seja, a concessão de verbas públicas à iniciativa privada, questão que entendemos ser determinante para a efetivação ou não do atual PNE, como a questão do acesso (universalização) e permanência (qualidade) dos estudantes à educação, à valorização dos trabalhadores da educação (formação, piso nacional, carreira, condições de trabalho), à melhoria das estruturas e espaços educacionais, à gestão democrática, entre outras questões.

Não é uma tarefa fácil analisar o PNE 2014-2024 na sua totalidade, assim como não é possível analisar uma ou outra dimensão sem a visão de conjunto, pois há implicações entre as diretrizes, metas e estratégias. Porém, por questões metodológicas, buscaremos centrar a discussão especificando a questão do conceito de cidadania, democracia e direitos humanos, levando em conta que o PNE 2014-2024 apresenta uma série de sujeitos sociais, denominados como populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pessoas privadas de liberdade, pessoas consumidoras de drogas, mulheres, idosos, meio-ambiente. No entanto, há também uma série de outros sujeitos implicados com a educação, tais como as “instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público” (BRASIL, 2014), apresentada em várias metas e estratégias, assim como o setor privado nas suas diversas expressões empresariais.

Porém, nosso propósito não é investigar cada um desses sujeitos na sua especificidade, questão que é objeto de muitas pesquisas e que exigiria acesso a dados estatísticos, a legislações específicas, a análises sócio-educacionais, mas procurar compreender tais sujeitos dentro do movimento histórico, sua constituição, fortalecimento, atuação, principalmente a partir do fim do regime militar brasileiro e do processo de redemocratização do País, ou seja, final da década de 1970 e início de 1980. Desse período para cá, além da promulgação da Constituição Federal de 1988, Leis

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foram elaboradas e aprovadas, em nível nacional, grades substanciais de legislações para atender à demanda civil, política e sócio-econômico-cultural da sociedade brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso, o Estatuto da Juventude, a Lei Brasileira da Inclusão, a Lei Maria da Penha, a conquista da obrigatoriedade da educação escolar de 04 a 17 anos, determinada pela Emenda Constitucional 59, o Plano Nacional de Direitos Humanos, o reconhecimento da União Estável de Pessoas do mesmo sexo, o casamento civil homossexual ou homoafetivo, as políticas de reparação, o reconhecimento da dignidade plena da condição do negro no Brasil, a política de proteção ambiental, a demarcação de terras indígenas e quilombolas, o Código Florestal Brasileiro, o Plano Nacional de Educação, com a indicação de 10% do PIB para o financiamento da educação brasileira, entre outros dispositivos, revelam a efervescente revolução jurídica e cultural engendrada no âmago da sociedade e da cultura de nosso país (NUNES, 2016, p. 1).

Entendemos que o PNE 2014-2024 faz parte desse conjunto de legislações que busca atender às demandas da sociedade brasileira, trazendo em suas diretrizes os ideais da cidadania, democracia, direitos humanos, universalização, equidade etc. E que tais conceitos estão sintonizados com a maneira como a sociedade está organizada, nas suas forças produtivas e relações de produção, ou seja, o modo de produção capitalista. Nesse sentido, a democracia, os direitos, a cidadania tem significado burguês, liberal, sociedade classista e, portanto, sua elaboração contempla, somente, aquilo que Marx (2010a, p. 41) chamou de “emancipação política”, entendida como um ideário limitado ao modo de produção capitalista, uma vez que questões fundamentais como a exploração do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção não são modificadas, reproduzindo, assim, os interesses da classe dominante.

Nesse sentido, é fundamental entender quais são as forças, os sujeitos sociais que demandam, produzem e executam as políticas públicas. Nessa direção, não basta entender o Estado e suas ações, mas é preciso entender a sociedade civil, nas suas contradições e relações entre si e sobre o Estado. Ou seja, não é o Estado que determina a sociedade civil, mas é esta o elemento central na organização do Estado. E a sociedade civil não é constituída somente pela classe trabalhadora, mas também pela classe capitalista, daí os conflitos de interesses e práticas antagônicas.

Para esta discussão, vamos buscar em Karl Marx, especificamente no texto **Sobre a Questão Judaica**, sua análise, fundamentos e atualidade no sentido de compreender a sua crítica à questão das restrições dos direitos civis e políticos que sofriam os judeus na Alemanha, na época. O texto é uma

resposta ao posicionamento de Bruno Bauer que, entre algumas questões, defendia a tese de que o motivo que ocasiona tal restrição é a religião praticada pelos judeus e, por isto, defende que os mesmos renunciem a sua religião para que tenham a emancipação política, a cidadania, a igualdade civil e os direitos políticos, concedidos pelo Estado. A crítica de Marx é que Bauer é reducionista na sua crítica aos judeus e sua religião, mas não faz a crítica do estado absolutista, antidemocrático e de sua religião oficial cristã.

As categorias centrais da discussão estão no conceito de “homem” (*bourgeois*) como membro da sociedade civil burguesa, que não é o homem em si, genérico, universal, mas o “homem egoísta”; e o conceito de “cidadão” (*citoyen*), participante da vida pública do Estado. Às vezes designado como *droits de l’homme, droitsducitoyen*. A quem a igualdade, a cidadania, perante a lei não passa de uma quimera diante da desigualdade real que efetivamente rege a sociedade civil. Daí não adianta distinguir o homem do cidadão, ou seja, desigualdade privada e igualdade pública, pois, ambos têm seus direitos de maneira abstrata, são receptáculos da desigualdade social, devido à propriedade privada, permitida e defendida pelo Estado, pois, para Marx (2010a, p. 40): “O Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada [...]. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas...”. E diz ainda:

Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla, não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meio, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um juguete nas mãos de pessoas estranhas a ele. A relação entre o Estado político e a sociedade burguesa é tão espiritualista quanto a relação entre o céu e a terra (MARX, 2010a, p. 40).

Assim, Marx faz uma dura crítica aos ideais burgueses, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da liberdade, igualdade, propriedade, segurança, que não passam de quimeras formais do mundo jurídico-político defendido pela burguesia. E, depois de fazer uma discussão de cada um daqueles ideais máximos da burguesia, sintetiza sua avaliação:

Portanto, nenhum dos assim chamados direitos humanos transcende o homem egoísta, o homem como membro da sociedade burguesa, a saber, como indivíduo recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado separado da comunidade. Muito longe de conceberem o homem como um ser genérico, estes direitos deixam transparecer a vida do gênero, a sociedade, antes como uma moldura exterior ao indivíduo, como limitação de sua autonomia original. O único laço que os une é a necessidade natural, a

carência e o interesse privado, a conservação de sua propriedade e de sua pessoa egoísta.

[...] a cidadania, a comunidade política, é rebaixada pelos emancipadores à condição de mero meio para a conservação desses assim chamados direitos humanos e, que, portanto, o *citoyen* é declarado como serviçal do *homme* egoísta (MARX, 2010a, p. 50).

Porém, mesmo com essa crítica, Marx não desconsiderava e negava a validade dos direitos civis e políticos, ou seja, a emancipação política, nem estava propondo a supressão da dimensão privada das pessoas, mas estava criticando a cidadania civil e política pelo seu caráter restrito quanto à abrangência de sujeitos e, mesmo se a emancipação política precede a emancipação humana, aquela não implica nesta, conforme se via na vida concreta. Ou seja, a emancipação política é insuficiente para a promoção da emancipação humana.

A emancipação política representa concomitantemente a *dissolução* da sociedade antiga, sobre a qual está baseada e o sistema estatal alienado do povo, o poder do soberano. [...] sua relação *política*, ou seja, sua relação de separação e exclusão dos demais componentes da sociedade. [...] separação entre o povo e seu sistema comunitário. [...] Ela desencadeou o espírito político que estava como que fragmentado [...] representou concomitantemente a emancipação da sociedade burguesa em relação à política [...]. A *revolução política* decompõe a vida burguesa em seus componentes sem submetê-los à crítica (MARX, 2010a, p. 52-53, grifos do autor).

Marx deixa claro que os chamados direitos políticos do “cidadão” são um verniz para camuflar os seus interesses que é a defesa dos direitos civis do “homem”, em uma palavra, a propriedade privada. Ou seja, os direitos humanos são buscados a emancipação política, mas estão a serviço dos interesses de classe da burguesia. Portanto, para Marx, a meta histórica é a emancipação humana, a superação do capitalismo.

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forças próprias” (forças próprias) como forças sociais e, portanto, não separa mais de sua a força social da figura da força política e, em consequência, não mais separa de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010a, p. 54, grifos do autor).

Portanto, entendemos que Marx faz uma análise política concreta, de desigualdade real, mesmo que camuflada pelos ideais da igualdade jurídico-política burguesa que, na verdade, está a

serviço do modo de produção capitalista. Assim, defendemos que o PNE 2014-2024 quando trata de cidadania, direitos, democracia, equidade, universalidade, está tratando de emancipação política, esta sim uma abstração, ilusão, pois desconsidera o antagonismo, as contradições e interesses de classes e que na política de Estado, mesmo se a classe trabalhadora participa na sua elaboração, está a concretização das aspirações da classe dominante, que busca manter a preservação da ordem social vigente.

A cidadania moderna tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Ao realizar este contrato, capitalista e trabalhador se enfrentam como dois indivíduos livres, iguais e proprietários. E esta é a base do desenvolvimento – certamente processual e conflitivo – de todos os subsequentes direitos civis, políticos e sociais. Contudo, ao entrar em ação o processo de trabalho assim contratado, evidencia-se imediatamente a não simetria dos dois contratantes. O capitalista evidencia-se como mais igual, mais livre e mais proprietário. Afinal, é ele que explora, domina e se apropria da maior parte da riqueza e não o trabalhador. Fica claro, deste modo, que cidadania é forma política de reprodução do capital e que, por isso, jamais poderá expressar a autêntica liberdade humana (TONET, 2016, p. 34).

A partir desses referenciais teóricos que queremos analisar a questão da “promoção da cidadania”, da “formação para o trabalho e para a cidadania”, da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos”, anunciados nas diretrizes do PNE 2014-2024.

Cidadania e direitos humanos: contextualização histórica e social

No Brasil, principalmente a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, intensificaram-se os movimentos de luta pela retomada da democracia que, além de forças sociais clássicas, como partidos políticos, sindicatos, associações, houve a ampliação de movimentos sociais de diversos setores da sociedade, tais como as mulheres, negros e minorias étnicas, homossexuais, idosos e pensionistas, consumidores, ecologistas, trabalhadores urbanos e rurais, e setores ligados a questões urbanas das grandes cidades como moradia, saúde, educação, desemprego, violência. Esses movimentos sociais se organizaram e se fortaleceram, adotando a luta política pela redemocratização do País, pelo exercício da cidadania e conquista de direitos, que segundo Dagnino (2006, p. 389) “passava a ser concebida como estratégia para o reconhecimento das necessidades dos excluídos e para a implementação de políticas públicas destinadas à construção de uma cidadania ‘de baixo para cima’” (grifos do autor).

Nesse contexto histórico e político, tais movimentos sociais ganharam evidência e emergiram como novos sujeitos no processo político, atuando tanto na chamada sociedade civil por meio de ação política direta, como também almejavam espaços na sociedade política, conquistando e ampliando seu reconhecimento, sua força e exercendo influência direta nos espaços e estruturas legislativas e governamentais.

Estos movimientos, organizados en torno a demandas diversas, encontraron en la noción de ciudadanía no solo una herramienta útil en sus luchas particulares, sino también un poderoso nexo articulador para establecer vínculos comunes. La demanda por la igualdad de derechos incorporada en la concepción predominante de ciudadanía fue luego extendida y especificada según las diversas demandas en juego. Como parte de este proceso de redefinición de la ciudadanía, se puso en especial énfasis en su dimensión cultural, incorporándose preocupaciones contemporáneas como subjetividades, identidades y el derecho a la diferencia (DAGNINO, 2006, p. 388).

A pesquisadora acima citada designa esses movimentos de “nova cidadania ou cidadania ampliada”, devido ao reconhecimento de novos direitos a personagens antigos e de direitos antigos a novos personagens, a constituição de sujeitos sociais ativos e participativos que, mesmo com bandeiras específicas, posicionamentos políticos diversos, apresentavam interesse comuns em meio a um momento histórico efervescente, de revigorado ânimo de resistência contra a falta de democracia e participação política e pela luta e conquistas de direitos civis, políticos, sociais.

A então chamada nova cidadania ou cidadania ampliada começou a ser formulada pelos movimentos sociais que, a partir do final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta, se organizaram no Brasil em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos como moradia, água, luz, transporte, educação, saúde etc. e de questões como gênero, raça, etnia etc. Inspirada na sua origem pela luta pelos direitos humanos (e contribuindo para a progressiva ampliação do seu significado) como parte da resistência contra a ditadura, essa concepção buscava implementar um projeto de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política. Incorporando características de sociedades contemporâneas, tais como o papel das subjetividades, o surgimento de sujeitos sociais de um novo tipo e de direitos também de novo tipo, bem como a ampliação do espaço da política, esse projeto reconhece e enfatiza o caráter intrínseco da transformação cultural com respeito à construção da democracia. Nesse sentido, a nova cidadania inclui construções culturais, como as subjacentes ao autoritarismo social como alvos políticos fundamentais da democratização. Assim, a redefinição da noção de cidadania, formulada pelos movimentos sociais, expressa não somente uma estratégia política, mas também uma política cultural (DAGNINO, 2004, p. 103-104).

Entendemos que o fortalecimento na participação política foi fundamental no processo da transição política pelo qual passou o Brasil na década de 1980, criando a demanda pela constituição de “marcos legais” com ênfase na cidadania, direitos humanos, estado social e democrático de direito, e que teve como ápice a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de “constituição cidadã”.

A Constituição Federal de 1988 representa um pacto plural, resultado de um debate amplo e aberto, baseado em compromissos entre diferentes setores da população. Absorveu uma série de novos institutos e princípios no constitucionalismo brasileiro, a centralidade da dignidade da pessoa humana e um vasto catálogo de direitos fundamentais, com destaque para o valioso rol de direitos sociais (arts. 6 a 10, 196 a 210, 201 a 204 e 205 a 214, e 227), culturais (arts. 215 e 216) e ecológicos (art. 225) (BELLO, 2010, p. 26).

Mas, em que consistiu esse “pacto plural” e “compromissos entre diversos setores da população” e a “centralidade da dignidade da pessoa humana”? Quais são as forças sociais envolvidas nesse pacto? Primeiramente, em uma sociedade dividida em classes, os interesses de classes são antagônicos. Assim, na luta pela redemocratização, nos processos de participação nas discussões, definições das questões sociais e políticas públicas, a sociedade civil brasileira se organizou e se fortaleceu tanto a partir das camadas da classe trabalhadora quanto da classe economicamente dominante.

Essa identidade de propósitos, no que toca à participação da sociedade civil, é evidentemente aparente. Mas essa aparência é sólida e cuidadosamente construída através da utilização de referências comuns, que tornam seu deciframento uma tarefa difícil, especialmente para os atores da sociedade civil envolvidos, a cuja participação se apela tão veementemente e em termos tão familiares e sedutores. A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia (DAGNINO, 2004, p. 97).

Assim, essa aparente confluência harmônica ou “identidades de propósitos”, diante da possibilidade e necessidade de superar o regime autoritário, centralizador, antidemocrático, nada mais é que mais uma artimanha ideológica da classe dominante que também defendia a necessidade para a transição democrática, atendendo a um projeto em curso naquele momento histórico, a “implementação do projeto neoliberal, um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, por meio do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil” (DAGNINO, 2004, p. 96). O neoliberalismo, assim, pregava o

encolhimento do Estado e, por isto, apesar de transparecer uma lógica de desmobilização e apatia políticas, tinha com fundamento requerer “uma sociedade civil ativa e participativa” (DAGNINO, 2004, p. 97).

Assim, junto com o movimento de redemocratização do País, contra o autoritarismo e concentração de poder político, bandeira defendida especificamente pela burguesia, está também a luta contra a desigualdade social, pelos direitos humanos, bandeira defendida especificamente pela classe trabalhadora, pelos movimentos sociais. É nessa dinâmica que o projeto neoliberal está se implantando, defendendo e fortalecendo a sociedade civil ao transferir para ela uma série de responsabilidades do Estado, principalmente as relativas à questão social.

Esse tipo de acordo, de pacto social, de cunho democrático-popular, de defesa incondicional da democracia, que fazia parte do imaginário, teorias e práticas políticas daquele momento histórico, no sentido de superar o Estado ditatorial, requeria a redução das desigualdades com a participação dos trabalhadores, e para isto a conciliação de classes, a preservação da propriedade privada. Tal plano foi dirigido pela burguesia e tinha como finalidade a conformação de um novo ciclo da exploração capitalista.

É nessa dinâmica, com aparente harmonia, mas com profundas contradições entre os interesses dos movimentos sociais e populares da classe trabalhadora, que as organizações da classe burguesa, como as organizações não-governamentais (ONGs), as entidades filantrópicas, fundações empresariais, com sua aparente desvinculação ou neutralidade de qualquer aspecto ou papel político, agem como prestadoras de serviços sociais. E o desmascaramento da confluência harmoniosa entre as organizações da sociedade civil se dá pela marginalização ou criminalização dos movimentos sociais populares, organizados pela classe trabalhadora. Assim, nas reivindicações da classe trabalhadora na defesa da democracia, da cidadania, dos direitos humanos, o maior beneficiário é o modo de produção capitalista. Portanto, o Estado capitalista, como efetivo instrumento de dominação e manutenção dos interesses da burguesia e de dominação sobre a classe trabalhadora não está em contradição com a sociedade civil, visto que, mesmo sendo classista, não exclui totalmente a classe trabalhadora dos direitos humanos, do exercício da cidadania, da emancipação política.

PNE 2014 -2024: disputas, contradições e desafios históricos

O PNE 2014-2024, sua elaboração, aprovação e implementação faz parte de uma histórica disputa política entre a classe trabalhadora, especificamente os trabalhadores da educação,

organizados nos movimentos sociais, sindicais e populares, e a classe capitalista, nos seus diversos setores privados de bases empresariais, religiosas, políticas. Tal disputa dá o tom dos desdobramentos, avanços ou retrocessos nas políticas públicas educacionais, tais como as diretrizes para a superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos profissionais da educação, promoção da gestão democrática, o respeito aos direitos humanos, à diversidade, sustentabilidade ambiental e o investimento na educação.

Todas essas questões trazem consigo um campo de disputa de projetos e concepções de sociedade. O enfrentamento se dá explicitamente entre a defesa de uma educação pública universal, gratuita, de qualidade, laica e os interesses privados da educação mercadológica, de lucro para o capital. Ou seja, duas questões fundamentais explicitam tais enfrentamentos, ou seja, a concepção e orientação de política de Estado e sua relação entre público e privado, e o conceito de qualidade, fundado na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, quantitativas, fundadas na meritocracia.

Além das questões acima, outros embates e pontos de tensão se dão entre a necessidade de relacionar a desigualdade educacional à desigualdade social, às questões de diversidade, étnico-raciais, de orientação sexual e de gênero, questões que envolveram no debate grupos religiosos de diferentes denominações com seus lobbies o que levou tais questões a serem consideradas, no texto final do PNE, numa perspectiva generalista, indicadas apenas como promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nas sociedades de classes, a educação e seus fundamentos diferem segundo as classes, porque

os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...]. A classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante[...] a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual (MARX; ENGELS, 2002, p. 48).

Por isso, no modo de produção capitalista, dividida em classes antagônicas, não há possibilidade da universalização da educação, assim como da emancipação humana. Nesse sentido, o PNE 2014-2024 apresenta a questão educacional, suas diretrizes, metas e estratégias para o conjunto da sociedade, não a considerando como sociedade de classes, assim como não faz qualquer referência na contradição entre capital e trabalho. Assim sendo, por um lado fica explícita a função da educação para a sociedade capitalista como instrumento de formação de força de trabalho para a produção,

mas, por outro lado, a educação apresenta-se como mediadora dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2008) e, portanto, mecanismo de inserção da classe trabalhadora para ampliação do saber.

O conflito básico capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto. A relação de produção e utilização do saber revela-se, então, como uma relação de classes. O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção. Esse nível, necessário à funcionalidade do capital, é historicamente problemático ao capital na medida em que, por mais que o capital queira expropriar o trabalhador do saber, não consegue de todo, de vez que a origem deste saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe. (FRIGOTTO, 2006, p. 27).

O PNE 2014-2024 foi objeto de discussão de diversos segmentos, com visões e interesses bastante diferentes, bem como, propostas distintas e conflitantes entre si, cada segmento objetivando garantir seus próprios interesses. Por um lado, há um claro movimento com interesses privatistas, representado, por exemplo, por setores empresariais e, por outro lado, movimentos sociais e entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional buscando, na luta de forças, defender a educação pública. Em relação a isso, o Plano deixou a desejar em vários sentidos, segundo Saviani (2014, p. 232): “[...] começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados [...]”.

A questão central dessa discussão é a privatização da educação. A construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade tem sofrido, ao longo da história brasileira, constantes ataques, capitaneados pelos interesses diversos de grupos sociais, corporações, da elite burguesa, da classe capitalista. Nos últimos tempos, atendendo aos interesses explícitos do mercado capitalista, os governos, nos seus diversos níveis, vêm favorecendo ou servindo ainda mais setores privados, aclamados como mais eficientes, ideologia largamente difundida pelos meios de comunicação.

A questão da educação pública no Brasil, especificamente a partir da década de 1960, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, 20 de dezembro de 1961, tem seu histórico de luta, de confronto, entre os interesses privados e os interesses públicos. Nesse contexto, estava posto o confronto entre os defensores de que o ensino público deveria ser

direcionado mais pela cultura familiar do que pelo monopólio estatal do ensino.

Na década de 1990, por ocasião da elaboração da segunda LDB, nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor em 10 de janeiro de 2001, o embate se deu entre uma política educacional seguindo os ditames da orientação neoliberal, chamado “projeto do governo” e as propostas de um projeto chamado “projeto da sociedade”, que defendia maior atenção à educação pública, como por exemplo, o aumento de financiamento da educação.

Nos tempos mais recentes, a discussão sobre o atual PNE teve, além dos enfrentamentos historicamente postos, a influência efetiva de grandes grupos empresariais, presentes nos diversos setores da economia, da política, nos diversos espaços educacionais.

Não será fácil seguir o caminho da defesa da educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira, pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed, nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. É assim também que grande parte das redes públicas, em especial as municipais, vem dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC e adquirindo os ditos “sistemas de ensino” como “Sistema COC”, “Sistema Objetivo”, “Sistema Positivo”, “Sistema Uno”, “Sistema Anglo” etc. com o argumento de que tais “sistemas” lhes permitem aumentar um pontinho nas avaliações do IDEB, o que até se entende: esses autodenominados “sistemas” têm know-how em adestrar para a realização de provas. É assim, ainda, que os recursos públicos da educação vêm sendo utilizados para convênios com entidades privadas, em especial no caso das creches (SAVIANI, 2014, p. 105, grifos do autor).

Esse processo tem estado presente na legislação educacional brasileira desde a década de 1930, mas tornou-se ainda mais marcante nos anos de 1990, quando os governos neoliberais, em vários níveis, implementaram diferentes políticas de privatizações na educação, sem tocarem em questões estruturais de exclusão da população e tornando a educação uma mercadoria lucrativa. Esse processo, denominado como “racionalidades” históricas que acompanhou a legislação da educacional brasileira, especificamente os planos nacionais de educação, assim resumido:

Na década de 1930 o conceito de plano assumiu o sentido de introdução da racionalidade científica na educação; no Estado Novo, metamorfoseou-se em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional; com a LDB de 1961, converteu-se em instrumento de viabilização da racionalidade distributiva dos recursos

educacionais; no regime militar, caracterizou-se como instrumento de introdução da racionalidade tecnocrática na educação; na “Nova República”, sua marca foi o democratismo com o que a ideia de introduzir, pelo plano, uma espécie de racionalidade democrática se revestiu de ambiguidade; finalmente, na era FHC, o plano se transmutou em instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação (SAVIANI, 2010, p. 391- grifo do autor.).

No atual contexto da educação brasileira, especificamente na aprovação do atual PNE, ficou explícito o interesse do setor empresarial pela educação, não somente como bem de consumo, para como bem de produção. Daí a intervenção direta no campo educacional influenciando as políticas e ocupando diversos espaços no mundo educacional tanto em níveis da sociedade civil quanto dos governos. Como diz Saviani (ANPED, 2014).

Ora, como estamos numa sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção em que os interesses dos proprietários dos meios de produção são antagônicos aos interesses dos donos da força de trabalho, é óbvio que a educação que interessa ao empresariado não é aquela que interessa à imensa maioria da população brasileira constituída pelos trabalhadores.

Assim, a educação pública está em um avançado processo de privatização, dentro de um pacote de desmonte de políticas públicas sociais, pressionada pelos interesses do mercado, do capital. O resultado é a precarização do acesso e qualidade da educação, o aumento da desigualdade social. As últimas investidas se deram por meio da promulgação da Emenda à Constituição 95 (oriunda da PEC 241-55/2016), o chamado “Ajuste fiscal”; a Medida Provisória (MP) Nº 746/16, transformada em Lei Nº 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio); o Projeto de Lei (PL) Nº 4.486/16, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que altera no Plano Nacional de Educação – PNE; e depois vem o Projeto de Lei (PL) Nº 867/2015, que trata da Escola Sem Partindo; e assim, por diante.

A Lei Nº 13.415/17 que reformula o Ensino Médio da educação brasileira inscreve-se no contexto de privatização da educação, pois toma como base, e ao mesmo tempo aprofunda o desmonte da educação pública e a apropriação de recursos públicos por setores privados em prol do lucro e de uma orientação político-pedagógica da educação alinhada com os interesses de mercado. Tal medida está alinhada com a Emenda à Constituição 95, aprovada e promulgada em dezembro de 2016, que estabelece um novo regime tributário, também chamada de “Teto de Gastos Públicos”, e determina que nenhum investimento em áreas sociais poderá exceder o reajuste inflacionário por 20 anos. Está em risco o investimento de novos recursos na construção e melhorias de escolas, pré-

escolas, creches, universidades públicas, os estabelecimentos de ensino básico ou as carreiras dos profissionais da educação, mesmo se as verbas para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb) não ficam sujeitas ao teto. Pela nova lei, a educação ficará com 18% da arrecadação de impostos em 2017, e a partir de 2018, passará a seguir o critério da inflação (IPCA).

O resultado de tudo isso é a precarização das redes de educação pública, alargando o caminho para alianças público-privadas, ou seja, induzindo a privatização e conseqüentemente inibindo ainda mais a promoção de pensamento crítico, a gestão democrática e controle público sobre as políticas, assim como a desvalorização da profissão e formação docente, acentuando o dualismo educação técnica e educação política. No fundo a concepção mercantil de educação vai tomando o investimento da escola, a gestão, o material didático, currículo, o método de ensino-aprendizagem.

Educação, união e organização da classe trabalhadora

E nessa real contradição, em que a classe dominante, para manter o *status quo*, a ampliação do seu poder, usa suas estratégias possíveis, dentre elas, a educação formal, apropriada como instrumento de seus interesses de classe. Daí a concepção de educação no modo de produção capitalista.

Na concepção marxista, a educação é inerente ao processo de desenvolvimento humano. A escola, por sua vez, surge no contexto das sociedades de classes, como privilégio das elites. Sua expansão para o povo se dá nos limites da formação de mão de obra e da difusão dos valores dominantes, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção. Porém, como espaço de luta de classes, reflete as relações conflituosas entre dominantes e dominados e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

O PNE 2014-2024, elaborado no contexto de produção e reprodução do modo de produção capitalista, não desvela os interesses de classe em relação à educação formal, como um privilégio da burguesia, para atender seus interesses de classe dominante, enquanto sua “universalização” à classe trabalhadora está voltada à preparação para o trabalho, trabalho alienado, necessário para a consolidação e expansão do capitalismo. É diante do estado atual de coisas, na dinâmica do próprio desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista que, além de criar e se sustentar a exploração nas mais diversas formas, produz também a classe trabalhadora, que possibilita a tomada de consciência de sua situação explorada, alienada, a indignação, reação diante de tal situação:

É preciso tornar a pressão ainda maior, tornando-a pública [...]. É preciso ensinar o povo a se inquietar diante de si mesmo, a fim de nele incutir coragem (MARX, 2010b, p. 148).

É a consciência da efetiva condição de classe explorada que põe em movimento a crítica e superação do modo de produção capitalista e a possibilidade de construção da nova sociedade. O modo de produção capitalista produz um conflito crescente e o aprofundamento das contradições sociais entre os dois polos sociais fundamentais. De um lado, o número cada vez menor de grandes capitalistas que usurpam e monopolizam as vantagens do processo de produção e de apropriação dos bens produzidos e, do outro lado, a extensão da degradação, da exploração da classe trabalhadora. Quer dizer, o capitalismo produz igualmente a desumanização e a revolta e indignação contra si. Será pela educação, união e organização que a classe trabalhadora se transformará de uma classe oprimida e explorada, em uma classe consciente de sua força, de seu ser e de sua missão histórico-social, capaz de produzir a transformação radical na sociedade. Daí que, só com o interesse de classe que a transformação será possível:

Com a diminuição constante do número de magnatas do capital, que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumenta a massa da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração, da exploração, mas também a revolta da classe trabalhadora, que, cada vez mais numerosa, é instruída, unida e organizada pelo próprio mecanismo do processo de produção capitalista [...]. Soa a hora derradeira da propriedade privada capitalista, e os expropriadores são expropriados (MARX, 2013, p. 832).

Nesse sentido, a classe trabalhadora não é ontologicamente a encarnação da miséria humana, mas está nesta condição por uma determinação histórica e social. Sua autoemancipação se constrói a partir da tomada de consciência das condições estruturais que criaram sua situação de classe explorada. Daí a necessidade de superar uma “consciência espontânea” por uma “consciência reflexiva”.

Os proletários só podem subverter a ordem econômica e social que os aliena mediante uma práxis altamente consciente, reflexiva. Daí a necessidade de dotar o movimento operário de uma consciência de sua missão histórica, de suas finalidades, da estrutura social capitalista e da lei que a rege, assim como das condições e possibilidades objetivas de sua emancipação ao chegar a determinada fase o desenvolvimento histórico-social. O proletariado só pode libertar-se adquirindo consciência de sua alienação, bem como da necessidade de desenvolver uma práxis revolucionária para eliminá-la (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 295).

Por isso, a consciência de classe é o engendramento e a materialização da educação, união e organização da classe trabalhadora, tantas vezes recordada por Marx, Engels, Lenin e a tradição marxista, como teoria social ou prática revolucionária.

É verdade que, no seu movimento econômico, a propriedade privada se encaminha por si mesmo para a sua própria dissolução; mas fá-lo unicamente através de uma evolução independente dela [...]: só se consegue engendrando o proletariado *enquanto* proletariado, a miséria consciente da sua miséria moral e física, consciente da sua desumanidade e, portanto, como desumanização que se supera a si mesma. O proletariado executa a sentença que a propriedade privada pronuncia contra si mesma, ao engendrar o proletariado [...] ao engendrar a riqueza de outrem e a sua própria miséria (MARX; ENGELS, 1976, p. 54, grifo dos autores).

A consciência de sua situação concreta explorada e a sublevação contra ela é que leva os trabalhadores a descobrirem por si mesmos, que tal situação não se configura na sua fraqueza, mas que tal situação está ligada diretamente ao modo de produção capitalista. Daí a necessidade de não redução da classe trabalhadora a um papel de passividade, de obediência e de confiança na benevolência de forças externas a si, de quem quer que seja. Daí a não aceitação a qualquer tipo de reformismos, de concessões externas e nem como um grito de protesto de indivíduos isolados, mas da expressão da classe trabalhadora que sabe de suas condições de vida, se rebela contra ela e luta pela superação do estado atual de coisas.

Obriga-a diretamente a revoltar-se contra tal inumanidade; é por isso que o proletariado pode e deve libertar-se a si mesmo. Ora, ele não se pode libertar sem abolir as suas próprias condições de vida. Não pode abolir as suas próprias condições de vida sem abolir *todas* as condições de vida inumanas da sociedade atual, o que resume a sua própria situação. Não é em vão que ele passe pela rude, mas fortificante escola *do trabalho* [...]. O seu fim e sua ação histórica são-lhe traçados de modo tangível e irrevogável pela sua própria situação e por toda a organização da sociedade burguesa atual (MARX; ENGELS, 1976, p. 54-55, grifos dos autores).

Por isso, é diante das contradições internas do modo de produção capitalista que a classe trabalhadora, educada, unida e organizada, não tem que esperar sua libertação de uma força externa, por ser a classe que mais sofre, mas que pode e deve libertar-se a si mesma, na condição de sujeito consciente da sua própria história. Para que haja possibilidade de sua autoemancipação, ao lado da consciência da sua situação desumanizada, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso aos bens materiais e culturais produzidos ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Esta *'alienação'* – para que a nossa exposição seja compreendida pelos filósofos -, naturalmente, só pode ser superada sob duas condições *práticas*. Para que ela se torne um poder *'insuportável'*, isto é, um poder contra o qual se faça a revolução, é necessário que ela tenha feito da massa da humanidade uma massa totalmente *'privada de propriedade'*, que se ache ao mesmo tempo em contradição com um mundo de riqueza e de cultura realmente existente, ambos pressupondo um grande aumento de força produtiva, isto é, um estágio elevado de seu desenvolvimento (MARX; ENGELS, 2002, p. 30-31, grifos dos autores).

A existência da classe trabalhadora, desta massa totalmente privada de propriedade, em contradição com um mundo de riqueza produzida, são as condições históricas fundamentais para a superação da sua situação de exploração, de rebelião contra ela e a criação de uma nova sociedade. É a luta entre a classe proprietária dos meios de produção e a classe trabalhadora, com sua situação e interesses antagônicos, pois, enquanto a primeira tem necessidade de produzir e viver da exploração, a classe trabalhadora, desenvolvida no seio do próprio capitalismo, tem a necessidade da luta revolucionária pela superação da sua exploração e da superação das classes sociais.

Uma ampla transformação dos homens se faz necessária para a criação em massa dessa consciência comunista, como também para levar a bom termo a própria coisa; ora, tal transformação só se pode operar por um movimento prático, por uma *revolução*; esta revolução não se faz somente necessária, portanto, só por ser o único meio de derrubar a classe *dominante*, ela é igualmente necessária porque somente uma revolução permitirá que a classe *que derruba a outra* varra toda a podridão do velho sistema e se torne apta a fundar a sociedade sobre bases novas (MARX; ENGELS, 2002, p. 86, grifos dos autores).

A necessidade da consciência e praxis revolucionária se justifica porque só mediante isto é possível a transformação social, livre dessa *"imundície"*, *"podridão do velho sistema"*, a supressão das relações de produção capitalistas. Daí o porquê do entusiasmo de Marx e Engels com a educação, união e organização dos trabalhadores, condições necessárias para a práxis revolucionária.

Considerações Finais

Consideramos que as políticas públicas educacionais, especificamente o PNE 2014-2024, enfrentam desafios econômicos, políticos, ideológicos, que têm levado à precarização da educação brasileira. Daí a necessidade de ter conhecimento da realidade, dos interesses de classe, mediante a educação, união e organização da classe trabalhadora, pensamento e prática tão presentes em Marx e na tradição marxista.

Para vencer a resistência da classe dominante *só há um* meio: encontrar, educar e organizar para a luta, na própria sociedade que nos rodeia, às forças que podem e, por sua situação social, *devem* formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo (LENIN, s/d, p. 4).

Assim, não é o PNE 2014-2024, que nasceu do enfrentamento das forças sociais entre trabalhadores e capitalistas, que fará com que haja a efetivação de políticas educacionais, mas da continuidade da mobilização, pressão da classe trabalhadora, no movimento das mudanças econômicas, políticas. Nesse contexto, a luta em defesa da educação pública, universal e de qualidade tem como antagonista a classe capitalista e seus interesses mercadológicos, do capital, buscando sobrepor e transformar essa ordem social que é incapaz de dar resposta aos problemas gerais e educacionais da grande maioria da população brasileira.

Em uma sociedade dividida em classes sociais, na exploração do trabalho, na propriedade privada dos meios de produção, as políticas públicas têm sua atuação focada em necessidades básicas, nas carências emergenciais, mas sem a pretensão de alterar as condições reais que as produzem. Assim, a cidadania, os direitos humanos, a emancipação política, a igualdade jurídica são formas pelas quais os governos impõem sua visão de mundo, seu projeto de dominação, como se fossem naturais, universais, escondendo assim as cisões, contradições, interesses e lutas de projetos, de interesses de classes.

A educação, união e organização da classe trabalhadora, dos setores populares, ocupando os espaços de debates, de deliberações, de controle de políticas públicas, de organismos governamentais e não governamentais, dos fóruns em defesa da educação pública nos níveis nacional, estadual e municipal são passos fundamentais para a mudança do estado atual de coisas. Nessa luta, a bandeira a ser levantada é o direito à educação universal, gratuita, de qualidade, laica, igualitária, sem discriminação. Daí a luta contra a educação capitalista, não somente como uma alternativa, mas como uma necessidade radical de se criar uma nova ordem social, de efetiva emancipação humana.

Referências

ANPED. **Entrevista com Dermeval Saviani**. Plano Nacional de Educação (PNE). 2014. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação – MEC 20 dez. 1961. Brasília: DF. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação – MEC – 20 dez. 1996. Brasília: DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Câmara dos deputados. Brasília, DF. 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Câmara dos deputados. Brasília, DF. 25 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867**, de 26 mar. 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Câmara dos deputados. Brasília: DF. 26 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 746/16** de 29 fev. 2016. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação – PNE. Câmara dos deputados. Brasília, DF. 16 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Ministério da Educação – MEC. 16 fev. 2017. Brasília: DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 maio. 2017.

BELLO, E. Cidadania, alienação e fetichismo constitucional. In: BARRETO LIMA, M. M.'A.; BELLO, E. (Coords.), **Direito e Marxismo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 7-33.

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: MATO, D. (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. "Concepciones de la ciudadanía en Brasil: proyectos políticos en disputa". In: CHERESKY, I. (Comp.), **Ciudadanía, sociedad civil y participación política**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. p. 387-410.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LENIN, V. I. U. **As três fontes e as três partes constitutivas do Marxismo**. Mar. 1913. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. Portugal/Brasil: Presença/Martins Fontes, 1976.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NUNES, C. O ano de 2016 e a Educação como direito subjetivo e social. **Professor César Nunes: educação afetiva e humanizadora**. Disponível em: <<http://www.profcesarnunes.com.br/2016/02/11/o-ano-de-2016-e-a-educacao-como-direito-subjetivo-e-social/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, N. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev. 2011.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

Recebido em: 02/08/2017

Aceito em: 11/09/2017

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO? BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO

MAURÍCIO DE SOUSA¹

MARA REGINA DE LEMES DE SORDI²

RESUMO: Este texto analisa o processo de implantação do Programa Mais Educação São Paulo pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2013 a 2016, cujo objetivo central era garantir a qualidade social da educação. Por meio dos pressupostos da abordagem do ciclo de políticas, formulado por Stephen Ball et al. (1994), em especial o contexto de produção, analisamos os atos normativos e os documentos produzidos nesse período. São estudados dois elementos desse programa, a saber: reformulação do sistema de ciclos e a criação de um sistema de monitoramento do processo avaliativo. Concluimos, que esse programa, no tocante à qualidade social da educação, ficou apenas no discurso, pois encontramos uma tendência de aumento das taxas de reprovação e evasão, além do estabelecimento de um sistema de monitoramento e acompanhamento do processo pedagógico do professor, divergindo da concepção de qualidade social fundamentada na participação, diálogo e formação integral do estudante.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Qualidade Social. Educação Básica.

SOCIAL QUALITY OF EDUCATION? BRIEF ANALYSIS OF THE MORE EDUCATION PROGRAM OF SÃO PAULO

ABSTRACT: This text analyzes the implementation process of the More Education São Paulo Program by the Municipal Department of Education of São Paulo, from 2013 to 2016, whose central objective was to guarantee the social quality of education. Through the assumptions of the policy cycle approach, formulated by Stephen Ball et al. (1994), especially the production context, we analyze the normative acts and the documents produced in that period. Two elements of this program are studied, namely: reformulation of the cycle system and creation of a monitoring system of the evaluation process. We conclude that this program regarding the social quality of education was only in the discourse, as we found a tendency to increase the rates of disapproval and evasion, in addition to establishing a system for monitoring the teacher's pedagogical process, diverging from the conception of social quality based on the participation, dialogue and integral formation of the student.

Keywords: Public Educational Policies. Social Quality. Basic Education.

1 Mestre em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USF) Doutorando em Educação pela UNICAMP/Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED).

2 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP

¿CALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN? BREVE ANÁLISIS DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN SÃO PAULO

RESUMEN: Este texto analiza el proceso de implantación del Programa de Educación para la Ciudad de São Paulo, en el período de 2013 a 2016. En especial el contexto de la producción, el análisis de los aspectos normativos y los documentos producidos en el período. Se han estudiado dos elementos de ese programa: la reformulación del sistema de ciclos y la creación de un sistema de monitoreo del proceso evaluativo. Concluimos, que ese programa cuanto a la calidad social de la educación, ha quedado solo en el discurso, puesto que hubo una tendencia de aumento de las tasas de reprobación y evasión, además de un sistema de monitorización y seguimiento del proceso pedagógico del profesor, divergiendo de la concepción de calidad social fundamentada en la participación, diálogo y formación integral del estudiante.

Palabras clave: Políticas Educativas Públicas. Calidad Social. Educación Primaria.

Introdução

Em 2013, após uma disputa política e eleitoral acirrada, o ex-ministro da educação Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, assumiu o cargo de prefeito da cidade de São Paulo. O retorno do Partido dos Trabalhadores³ ao comando da maior cidade do país significou a adoção de um novo programa no sistema de ensino municipal intitulado Programa Mais Educação São Paulo, que promoveu algumas mudanças na política educacional do município.

Este texto busca analisar o processo de implantação desse programa, por meio da análise dos textos e atos normativos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Para realizar essa análise utilizamos os pressupostos da abordagem do ciclo de políticas, formulado por Stephen Ball et al. (1994), em especial *o contexto de produção* da concepção de qualidade da educação contida no Programa Mais Educação São Paulo.

A política como processo

Uma das grandes dificuldades no estudo das políticas educacionais é a definição do que é política. Para Ball (2002), muitos analistas não conseguem definir claramente o que é política e com isto “o termo política é utilizado para descrever muitas coisas distintas e diferentes em um mesmo

³ O Partido dos Trabalhadores já tinha governado a cidade de São Paulo em dois momentos anteriores; 1989 a 1992 com Luiza Erundina e 2001 a 2004 com Marta Suplicy.

estudo” (BALL, 2002, p. 20). Continuando a problematização desse conceito, o autor afirma que “dependendo do significado ou possibilidades de significados que outorgamos à política isso afetará como investigamos e como interpretamos o que encontramos” (BALL, 2002, p. 20). Por fim, conclui que a política não é uma “coisa”, mas sim processo e resultados.

Partindo dessa concepção de política como processo, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam uma abordagem de análise sobre as políticas públicas, chamada de ciclo de políticas. Nessa abordagem teórica, existem diferentes contextos que se entrecruzam na formulação de uma política. São esses os contextos: contexto de influência “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Em seguida, o contexto de produção, no qual temos a materialização da política, por meio de documentos legais, textos políticos, comentários etc. Segue-se o contexto da prática “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências” (MAINARDES, 2006, p. 53). Mais adiante, Ball (1994) acrescenta outros dois contextos: contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia política.

Para a compreensão desse contexto de produção do Programa Mais Educação São Paulo, utilizamos a análise dos textos e atos normativos, produzidos pela SMESP, para implantação desse programa. Dessa forma, compreendemos que

[...] os textos são produto de compromissos em várias etapas (e no momento de influência inicial nas micropolíticas da formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micropolíticas dos grupos de interesse). Eles são tipicamente produtos de múltiplas (mas circunscrito) influências e agendas. Existem ações não planejadas, negociadas e oportunizadas dentro do Estado e no processo de elaboração das políticas (BALL, 2002, p. 21).

Nesse contexto de produção dos textos e atos normativos do Programa Mais Educação São Paulo entendemos que as reformas administrativas que vinham ocorrendo, no governo federal brasileiro, desde o início dos anos 1990, influenciaram na elaboração deste programa. Entre essas reformas destacamos as seguintes, descritas por Abrúcio (2011) e Silva e Carvalho (2014):

- Gestão pautada por resultados que gerou uma visão centrada no desempenho, por meio de uma prática orientada por metas, indicadores, monitoramento e avaliação das políticas públicas;
- Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para avaliar e monitorar o desempenho educacional;

- Criação de mecanismos de *accountability* e responsabilização, principalmente com a publicização de informações e dados para a sociedade;
- Difusão de uma concepção de nova gestão pública, pautada em concepções da iniciativa privada e do mercado, visando melhor desempenho, eficiência e produtividade. Essas transferências de concepções do mercado geram no campo educacional novas performatividades e fabricações (Ball, 2010);
- Estabelecimento de um governo eletrônico em que as informações são disseminadas via portais, sistemas e plataformas eletrônicas virtuais.

Além dessas reformas administrativas que afetaram diretamente o serviço público, também nas últimas décadas, tivemos (e temos) o embate de duas visões sobre o conceito de qualidade, descrita pela professora Maria Abadia Silva (2009, p. 219) “no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil”.

No entanto, temos uma qualidade social da educação também definida por Silva (2009, p. 225):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Nesse contexto de reformas administrativas do Estado e das reformulações das concepções do que é qualidade teremos a implantação do Programa Mais Educação São Paulo.

O processo de implantação do Programa Mais Educação São Paulo

No mês de abril de 2013, a Secretária Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) apresentou o documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas” (SÃO PAULO,

2013c). Esse documento foi dividido em duas partes: a primeira apresentava o contexto político, econômico e social do país e da cidade de São Paulo, nos últimos 20 anos, destacando os avanços ocorridos neste período como: a consolidação da democracia, criação programas sociais como: Bolsa Família e Programa de Aceleração ao Crescimento (PAC) que contribuíram para a redução da miséria no país. No campo educacional, o documento destaca como principal avanço a garantia do acesso das crianças à educação básica, ressaltando ainda as dificuldades de acesso à educação infantil e permanência no ensino médio.

Ainda na primeira parte do documento são destacados os desafios para a educação na cidade de São Paulo, que são os seguintes: garantia da educação integral na educação infantil e ensino fundamental; abertura das escolas para as comunidades; educação profissional e tecnológica; elevação da escolaridade para jovens e adultos; valorização dos educadores; garantia da gestão democrática; apoio à formação dos gestores em educação e educação para vida em uma cultura de paz. Na segunda parte do documento, que tem como subtítulo “Qualidade social da educação como direito”, são descritos os aspectos pedagógicos para que a educação municipal paulista enfrente os desafios descritos anteriormente que são: o currículo numa perspectiva interdisciplinar, a garantia da aula como o espaço primordial de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, a formação contínua do professor, a avaliação para aprendizagem (destacando dois pontos: a necessidade do acompanhamento e monitoramento pelos gestores e comunidade, além da articulação entre as avaliações da sala de aula, externa e institucional) e por fim, a garantia da alfabetização das crianças até os oito anos de idade conforme determinava o Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do governo federal.

Compreendendo a política como texto (BALL, 2002), é importante ressaltar que nesse primeiro documento dessa gestão são apresentados alguns indícios possíveis que seriam adotados por esse governo nos próximos quatro anos, são eles: alinhamento das políticas educacionais do governo federal (PNAIC e Programa Mais Educação); qualidade social da educação (mas sem uma definição clara do termo); ênfase da avaliação para aprendizagem (foco no acompanhamento e monitoramento do trabalho realizado na sala de aula) e revisão curricular na perspectiva da interdisciplinaridade. Continuando o processo de reestruturação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em agosto do mesmo ano, a SMESP, a partir das reflexões dos seus técnicos em relação ao documento anterior, lançou novo documento para consulta pública dos profissionais de educação da rede, via internet.

Esse novo documento trazia a nova proposta de reorganização do ensino da Rede Municipal

de Ensino São Paulo que seria vigente até o final desse governo. Com o título “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013f) apresentava as seguintes mudanças: nova organização da escola em ciclos, avaliação para aprendizagem, formação dos profissionais de educação, educação integral e gestão democrática.

Passado o período de consulta pública dos profissionais da educação, em outubro de 2013, foi publicado o Decreto nº 54.452 que instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2013a) e a Portaria nº 5.930 que apresentava as especificações deste novo programa da SMESP (SÃO PAULO, 2013b). De acordo com esses dois atos normativos, verificamos que os apontamentos realizados na consulta pública não resultaram em nenhuma mudança significativa ao documento de agosto de 2013. Assim, a instituição do Programa Mais Educação São Paulo, que seria a diretriz do ensino municipal, no período de 2013 a 2016, trouxe as seguintes mudanças a para essa rede de ensino:

1- Alinhamento com as políticas do governo federal, como por exemplo, com a utilização do IDEB como um dos instrumentos para a melhoria da qualidade social da educação e alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, como determina o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);

2- Revisão dos ciclos de aprendizagem, substituindo os dois ciclos anteriores por três ciclos: ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano) e ciclo autoral (7º ao 9º ano);

3- Utilização dos conceitos numéricos: 0 (zero) a 10 (dez) a partir do 4º ano ao 9º ano;

4- Reprovação dos alunos ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) e a partir do 6º ano em todos os anos escolares.

5- Consolidadas essas mudanças, por meio dos atos normativos, seriam essas medidas para a garantia da qualidade social da educação municipal paulistana? É o que vamos analisar adiante.

O Programa Mais Educação São Paulo e a construção da qualidade social

No processo de estabelecimento dessa nova mudança do ensino municipal de São Paulo o

termo qualidade social da educação, como destacamos anteriormente, passou a ser utilizado. Porém qual a concepção de qualidade está presente nesses documentos? Identificamos neles que um dos fatores que justificaria a implantação desse Programa Mais Educação São Paulo seria a melhoria do IDEB como destacamos no fragmento abaixo:

Os objetivos de tais mudanças são os de promover a melhoria da qualidade social da Educação Básica e, conseqüentemente, dos seus indicadores de qualidade, entre eles o IDEB, de forma que se realize eficaz interação entre as diferentes etapas e modalidades – Educação Infantil, Ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio – com lógica, objetivos e ações que as articulem (SÃO PAULO, 2013d, p. 19).

De acordo com o Decreto nº 54.452, que instituiu o Programa Mais Educação São Paulo, a qualidade social seria alcançada a partir de mudança em cinco eixos: infraestrutura, currículo (reorganização dos ciclos de aprendizagem), avaliação, formação do educador e gestão. Passamos a analisar dois desses eixos: a organização da escola em ciclos e a avaliação.

A escola organizada por ciclos ou seriada?

O Programa Mais Educação São Paulo, ao propor a reorganização dos ciclos, recuperou as discussões de meados dos anos 1990 que apresentava a oposição entre ciclos e aprovação automática (cuja finalidade é a aprovação dos alunos independente de alcançar ou não as aprendizagens necessárias para avançar na sua escolarização). Esse debate, de acordo com alguns autores (ALAVARSE, 2009; FREITAS, 2003; JEFFREY, 2011; MAINARDES, 2007), é resultado da substituição da concepção da escola organizada em ciclos (de aprendizagem ou formação humana) por uma política de aprovação automática.

Dessa forma, a reorganização dos ciclos, proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo para a rede municipal de ensino, possibilitava uma maior retenção nos anos, e não apenas ao final de cada ciclo. Lembramos que o sistema de ciclos foi adotado na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, em 1992, pela então prefeita, Luiza Erundina, também do Partido dos Trabalhadores (PT). Na época essa proposta inovadora também foi adotada em outras cidades brasileiras, principalmente as administradas pelo PT, no início dos anos de 1990 (MAINARDES, 2007) e visava a garantia da qualidade social, por meio do acesso, permanência e redução da “pedagogia da repetência” tão presente no sistema educacional brasileiro (RIBEIRO, 1991).

Naquele período, 1992, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, foram adotados três ciclos de aprendizagem: *1º ciclo*- 1ª a 3ª série; *2º ciclo* – 4ª a 6ª série e *3º ciclo*- 7ª e 8ª série. As retenções só ocorreriam ao final de cada ciclo. Em 1998, ocorreu uma alteração no sistema de ciclos da rede municipal, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e acompanhando a nova estrutura de organização do sistema de ensino da Rede Estadual de São Paulo, os ciclos de aprendizagem na rede municipal passaram a ser dois: *ciclo I* – 1ª a 4ª série e *ciclo II*- 5ª a 8ª série.

Portanto, o sistema de ciclos estava completando vinte anos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo quando o Programa Mais Educação São Paulo foi iniciado e buscava “recuperar” a proposta originária de 1992 com três ciclos, como novos mecanismos de garantia da qualidade social da educação. Na imagem abaixo vemos como ficou a nova estrutura dos ciclos, com a implantação do Programa Mais Educação São Paulo, em 2013.

Como é:

Possibilidade de retenção apenas ao final do primeiro e do segundo ciclos: 5º ano e 9º ano.



Como vai ficar:

Possibilidade de retenção ao final de cada Ciclo: 3º ano, 6º ano e 9º ano.
Possibilidade de retenção no 7º ano e 8º ano.



Fonte: São Paulo, 2013f, p. 37.

Essa nova organização da estrutura de ensino pela SMESP reforça a confusão teórica sobre a organização da escola em ciclos e seriada. E mais do que isso difunde uma concepção de educação em que “a ideia de repetência como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretende de qualidade, admitindo-se a seletividade e a exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social” (SOUSA, 2014, p. 412). Além disso, é importante ressaltar que essa nova organização dos “ciclos” veio de encontro à visão de muitos grupos sociais, inclusive de alguns educadores, que acreditavam que a reprovação dos alunos era um dos mecanismos para a melhoria da qualidade da educação.

[...] parte das propostas apresentadas pelo prefeito Fernando Haddad (PT) vai ao encontro do que reivindicam os professores das escolas públicas: mais poderes dentro das salas de aula. Um forte discurso entre educadores é que os alunos perderam a disciplina porque sabem que a reprovação é quase impossível após a adoção da progressão continuada, em 1992, na gestão Luiza Erundina (então no PT). A proposta de Haddad atende aos professores ao aumentar a possibilidade de retenção das atuais duas para cinco séries do fundamental. O prefeito diz que seu plano visa avaliar melhor e dar mais apoio pedagógico ao aluno, o que evitará que ele não saiba o conteúdo (e, conseqüentemente, reprove) (TAKAHASHI, 2013).

Essa mesma visão foi descrita por Jacomini (2010)⁴ em sua pesquisa sobre o sistema de ciclos e a reprovação escolar. A pesquisadora realizou cinquenta e seis entrevistas (sendo quatorze pais e quatorze alunos) em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em meados dos anos 2000, e também descreveu essa relação entre reprovação e qualidade da educação.

Por acreditarem que a reprovação é uma forma eficiente de garantir uma aprendizagem melhor, alguns pais e alunos – mesmo percebendo que muitas vezes o aluno continua com baixo desempenho escolar após ter sido reprovado – referem-se à reprovação como “redentora”. Em certo sentido, eles depositam nela a expectativa de realização de um ensino de qualidade (JACOMINI, 2010, p. 902).

Entretanto, quando analisados os dados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, após a implantação do Programa Mais Educação São Paulo, observamos a tendência do aumento das taxas de reprovação e evasão, no ensino fundamental II (5ª série a 8ª série/ 6º ao 9º ano), pois a partir do 6º ano a reprovação passou a ser anual. Na Tabela 1, apresentamos os dados da série histórica desde 1992 a 2015, ano que foi adotado o sistema de ciclos nesta rede de ensino.

⁴ Pesquisa semelhante também foi realizada por Glória (2003), que apresenta a visão dos alunos sobre a escola de ciclos na cidade de Belo Horizonte, em que estes também fazem a associação da prática da não retenção como uma educação de baixa qualidade.

Tabela 1 – Percentual de reprovação e evasão no ensino fundamental II da rede de ensino do município de São Paulo (1992 a 2015)

	Ensino fundamental II (6º ao 9º ano)	
	Reprovação	Evasão
1992	4,25	5,97
1993	8,37	7,48
1994	12,24	6,13
1995	12,96	6,4
1996	11,9	5,25
1997	9,68	2,18
1998	6,94	2,81
1999	4,2	2,73
2000	5,1	2,7
2001	4,43	1,98
2002	3,89	1,99
2003	4,43	1,82
2004	5,43	2,02
2005	5,26	1,11
2006	8,21	1,97
2007	9,23	1,59
2008	7,15	1,59
2009	5,7	1,7
2010	5,23	1,66
2011	5,15	1,78
2012	3,11	1,95
2013	3,28	2,48
2014	9,53	3,54
2015	7,51	2,73

Fonte MEC/INEP (2016).

Como se vê, as taxas de reprovação a partir dos anos 2000, em especial depois de 2008, vinham em queda ano a ano, atingindo a menor média, em 2012, com 3,11%. Entretanto, em 2014 e 2015, já implantado o novo sistema de ciclo na rede, inicia a tendência de aumento dessa taxa. Mesmo com a diminuição da reprovação em 2015, não podemos negar o aumento expressivo dessa taxa no ensino fundamental II pós Programa Mais educação São Paulo. Essa mesma situação se observa em relação às taxas de evasão, visto que nos anos de 2014 e 2015 ocorreram as maiores taxas de evasão pós anos 2000.

Outro dado importante é observarmos a tendência de aumento das taxas de reprovação em

cada uma das séries após o processo de implantação do Programa Mais Educação São Paulo. Na Tabela 2 são apresentados os dados de reprovação em cada série de 2012 a 2015.

Tabela 2 - Taxas de reprovação das escolas municipais de São Paulo- período 2012 a 2015

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2012	0,7	0,6	0,5	1,1	3,4	1,7	2,2	2,8	5,8
2013	1,0	0,8	0,8	0,8	5,7	1,2	2,0	2,8	6,8
2014	0,7	0,6	8,4	0,8	1,0	11,8	8,4	11,1	9,0
2015	0,6	0,7	7,2	0,7	1,0	7,8	13,2	7,5	6,0

Fonte: MEC/INEP (2016).

A partir desses dados, entendemos que se um dos fundamentos para a garantia da qualidade social da educação é a permanência do aluno, o que observamos pelos dados demonstrados é que esta tendência não está ocorrendo a partir de 2014, após a redefinição dos “ciclos” na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Diversos estudos (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; GLÓRIA, 2003; PARO, 2001, PATTO, 1998; REBELO, 2009; VIÈGAS, 2002) apontaram que a “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991), ou “cultura da seletividade” (ARROYO, 2000) não significa a garantia da aprendizagem dos alunos. Ao contrário, podemos identificar na reprovação elementos prejudiciais à escolarização do aluno como descreve Rebelo (2009, p. 43-44),

[...] abundância de estudos que, desde o século passado até ao presente, mostram que a retenção tem efeitos nefastos, sobretudo a longo prazo, sendo o abandono escolar o mais evidente e consensual [...] reprovar os alunos, medida que sanciona e que, em maior ou menor grau e dependendo do nível escolar e da idade em que os alunos se encontrem, pode diminuir a sua autoestima, revoltá-los, desinteressá-los pela escola e demovê-los do empenhamento na aprendizagem.

Também em relação ao desempenho dos alunos, alguns estudos indicam que não foram encontramos evidências que afirmem que os alunos que frequentam as escolas seriadas têm melhor desempenho que os alunos de sistema de ensino com prática de não-reprovação. No estudo realizado por Ferrão, Beltrão e Santos (2002) encontrou-se, a partir dos dados dos alunos das escolas públicas dos estados de São Paulo e Minas Gerais no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999,

[...] não foi encontrada evidência de que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem idade-série seja inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que ele frequenta. Também não foi encontrada evidência de que

alunos desfavorecidos socioeconomicamente que estudam em escolas com promoção automática tenham desempenho inferior aos seus colegas (p. 69).

Em outra pesquisa Alavarse (2007, p. 180 apud SOUSA, 2007, p. 40) observou a mesma tendência ao examinar os dados da Prova Brasil e SAEB em relação ao desempenho dos alunos de escolas em ciclos e seriadas:

[...] não há indicadores que sustentem que os ciclos, ou a não reprovação, tenham produzido uma erosão na qualidade de ensino. A questão ciclos ou séries? Leva-nos, pelos dados apresentados, a recolocar o problema de que a democratização do ensino, entendida como estabelecimento de determinados patamares de desempenho ainda está colocada em qualquer

Por fim, ainda sobre o desempenho dos alunos, dentro das limitações e do contexto socioeconômico e das escolas que foi realizada a pesquisa, na pesquisa de Almeida (2009, p. 148) acabou concluindo que “[...] os índices médios de desempenho foram bons para alguns pólos; no nosso caso, para as escolas de organização cicladas evidenciaram-se melhores resultados do que para as não cicladas”. Isso significa que a aprendizagem do aluno não se garante via política de reprovação, mas a partir de prática pedagógica que

[...] vai ao encontro das necessidades dos alunos, o sucesso escolar destes aumenta; as práticas educativas, onde estão incluídas estratégias de prevenção e de intervenção, devem orientar-se pela teoria e pela investigação empírica; as respostas dos alunos à intervenção devem ser cuidadosamente acompanhadas e supervisionadas, para que atividades educativas e intervenções falhadas possam ser ainda corrigidas ou eliminadas. Tomando em consideração a evidência empírica existente, “é essencial passar para além da questão de “reter ou promover?”, colocando, de preferência, a ênfase no modo “como promover a competência social e acadêmica dos alunos (REBELO, 2009, p. 48).

Dessa forma, entendemos que a SMESP perdeu a possibilidade de realmente proporcionar uma discussão com toda a comunidade escolar sobre as potencialidades que a escola organizada em ciclos possibilita, como descreve Mainardes e Stremel (2011, p. 53):

a) as propostas de organização da escolaridade em ciclos a reprovação é eliminada total ou parcialmente; b) investe-se na aprendizagem como processo contínuo; c) as notas são eliminadas e substituídas por critérios de avaliação que buscam valorizar o processo de aprendizagem dos alunos (e não apenas o produto); d) os registros da avaliação (pareceres, fichas, relatórios) são qualitativamente superiores à utilização de notas; e) dissemina-se a ideia de que as informações obtidas por meio da avaliação

devem ser empregadas como ponto de partida para o planejamento de intervenções e da reorientação do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, “dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é “abalada” com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária para tornar a realidade a reorganização do processo educativo” (SOUSA, 2007, p. 35). Assim, o Programa Mais Educação São Paulo tinha como objetivo rever o sistema de avaliação, visando criar melhores mecanismos de acompanhamento e intervenções das aprendizagens dos alunos, como demonstra a passagem abaixo.

A organização de formas de progressão continuada, no interior dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, é compreendida como construção de um processo contínuo de conhecimentos e habilidades que supõe um sistema de avaliação que visa a referenciar intervenções pedagógicas, combater a repetência, todas as formas de aprovação automática e os fracassos escolares, por meio de acompanhamento e orientação ao longo do desenvolvimento da aprendizagem [...]. Atualmente, a falta de articulação das ações de avaliação gera dificuldades para a reelaboração de estratégias de ensino por parte dos professores (SÃO PAULO, 2013f, p. 26).

Entretanto, o que podemos observar, em especial a partir das taxas de retenção e evasão, é que esse “novo” sistema de avaliação não significou a melhoria das intervenções pedagógicas, como a redução do fracasso escolar, ao contrário, entendemos que houve uma tendência a reforçar uma educação que reproduz

[...] processos seletivos como legitimadores da aprendizagem dos promovidos e da não aprendizagem dos reprovados. Assim, ao não oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, a escola reproduz diferenças sociais como se fossem individuais e a avaliação escolar é o principal procedimento para legitimar a seleção por meio da promoção e da reprovação (JACOMINI, 2010, p. 916).

Assim a avaliação ficou centrada no resultado das aprendizagens - o produto final - e não no processo - na melhoria das intervenções e das práticas educativas, por isto a necessidade de investimento em um sistema de acompanhamento e monitoramento da avaliação que passamos a analisar.

A avaliação para aprendizagem ou um sistema de monitoramento?

Para analisar o sistema de avaliação instituído pelo Programa Mais Educação São Paulo, além

dos documentos citados anteriormente, a SMESP lançou outros documentos elaborados pelo seu Departamento de Orientações Técnica Pedagógica, chamados de “Subsídios”, cujo objetivo era trazer novas orientações e reflexões para implementação do programa. Esses documentos foram encaminhados para todos os professores e gestores da rede com o objetivo de serem discutidos durante as reuniões pedagógicas e horários de formação coletiva.

Todos os cinco “Subsídios” discorrem sobre a avaliação, entretanto, dois desses documentos retratam apenas o tema avaliação: “Subsídios 2 – Sistema de Gestão Pedagógica – SGP” (SÃO PAULO, 2014b) e a avaliação para a aprendizagem e “Subsídios 4 - Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala” (SÃO PAULO, 2015b).

Além desses “Subsídios” foram publicadas no Diário Oficial do Município duas orientações técnicas sobre a temática da avaliação, a saber: “Nota Técnica 22 - Sobre a avaliação para a aprendizagem no ensino fundamental, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos e no ensino médio” (SÃO PAULO, 2013e) e “Orientação Normativa 01/13- Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares” (SÃO PAULO, 2014c).

De acordo com todos esses documentos oficiais, a avaliação é um dos elementos centrais para se conseguir a almejada qualidade social da educação. Dessa forma, a avaliação para a aprendizagem é definida como “[...] uma forma de enfatizar, a todo o momento, que quando se avalia bem o aluno aprende melhor; e que o aluno e o professor podem ampliar o conhecimento de si, de seu processo de estudos, das disciplinas e da reflexão sobre suas habilidades (SÃO PAULO, 2014b, p. 10).

Esses documentos deixam claro que a função da avaliação para a aprendizagem é servir para a tomada de decisão pelo professor, permitindo rever suas ações pedagógicas e garantir o direito de aprendizagem do aluno. Dessa forma, esses documentos buscam orientar o professor nas seguintes questões: por que avaliar? para que avaliar? o que avaliar? como avaliar?

Além disso, todo o processo avaliativo tem que ser publicizado para conhecimento dos estudantes e das famílias. Nesse sentido, a SMESP justifica a importância da implantação de um sistema de acompanhamento do processo pedagógico, chamado de Sistema de Gestão Pedagógico (SGP), instituído pela Portaria nº 1224, em 14 de fevereiro de 2014 (SÃO PAULO, 2014a). Trata-se de um sistema informatizado complexo, em que o professor, por meio de um programa conectado à internet, passa a registrar todo o seu processo pedagógico que inclui desde o planejamento anual, o

conteúdo das aulas, a frequência do aluno e os instrumentos avaliativos.

Por meio desse sistema são gerados os boletins contendo as notas e frequência dos estudantes e as famílias têm acesso via internet. Nesse boletim também são indicadas as recomendações do professor e da gestão em relação ao desempenho do estudante. Além desses registros, os estudantes têm a possibilidade de inserir comentários para melhorar a sua aprendizagem. Novamente temos a utilização dos recursos tecnológicos para a publicização dos documentos oficiais, demonstrando que existe um diálogo entre escola e família.

Ademais das ações pedagógicas do professor, do acesso aos boletins pelas famílias o SGP concentra todas as informações da SMESP que podem “ser acessadas e analisadas pelos professores, gestores escolares, DRES e SME na forma de relatórios, gráficos, planilhas ou tarjeta, que sintetizam a trajetória dos alunos, turmas, anos ou ciclos, escolas ou grupos de escolas” (SÃO PAULO, 2014b, p. 19).

O SGP é um recurso tecnológico de acompanhamento e monitoramento do processo pedagógico da escola que, de acordo com a SMESP, é um recurso tecnológico que possibilitaria dar “sentido às políticas públicas em prol da qualidade social da educação” (SÃO PAULO, 2014b, p. 19). Concomitante às avaliações internas, monitorado pelo SGP, o Programa Mais Educação previa um diálogo com as avaliações externas, que de acordo com a coordenadora do Núcleo de Avaliação da SMESP:

Nossa perspectiva de avaliação para a aprendizagem, consideramos que o diálogo entre as avaliações internas e externas potencializam o uso dos seus resultados quando estes se tornam objetos de reflexão para a tomada de decisão futura em relação às aprendizagens conquistadas e aquelas que ainda precisam ser consolidadas” (CATALANI, 2015, p. 38).

Isso significa que, dentro dessa concepção de avaliação para a aprendizagem, a avaliação externa tem um papel importante, como fornecedora de dados sobre os avanços das aprendizagens dos alunos. Dessa forma, além das avaliações externas do governo federal, a SMESP continuou oferecendo uma avaliação externa bimestral, via SGP, nas disciplinas de Língua Portuguesa - foco na leitura - e Matemática - foco na resolução de problemas, de caráter facultativo para as escolas.

Entretanto, em maio de 2015, a SMESP criou um sistema próprio de avaliação externa, chamado Prova Mais Educação (SÃO PAULO, 2015a), obrigatório para todas as unidades escolares que avaliaria as disciplinas de Português e Matemática do 3º ao 9º ano. Todos os dados dessas avaliações externas também iriam abastecer o SGP, tornando-se assim um grande sistema de coleta de dados.

Porém, no decorrer desse governo (2013-2016), esses dados não foram utilizados para tomada de decisões, ou seja, não tivemos nenhuma ação pedagógica, promovida pela SMESP, que se remeteu a esses dados.

É interessante ressaltar que os próprios documentos elaborados pela SMESP e descritos nesse texto criticam a visão da avaliação para a coleta de dados. Vejamos alguns exemplos: “[...] a avaliação faz sentido dentro de uma filosofia de educação em função de uma política educacional e do contexto em que se realiza. Caso contrário, torna-se mero instrumento de controle ou instrumento pragmatista” (SÃO PAULO, 2015b, p. 10). Mais adiante outro destaque,

[...] quando um processo de avaliação se finda em si mesmo e sua ação é realizada apenas por formalidade, torna-se inócuo, ou seja, é incapaz de produzir o efeito pretendido. Todo o processo de avaliação deve ter por objetivo final tomada de decisão do avaliador ou do que analisa seus resultados (SÃO PAULO, 2015b, p. 10).

Além do mais, nenhum dos documentos pesquisados buscou definir a avaliação da aprendizagem em uma nova perspectiva democrática e inclusiva como descreve Sousa (2007), ao definir qual a função da avaliação no sistema de ciclos.

[...] O desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola, sendo assumida como processo capaz de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o contexto em análise, informando sobre a realidade, revelando intencionalidades, evidenciando tendências da prática, produzindo subsídios para a construção de respostas e propostas de intervenção, que potencializem a concretização da escola para todos. O horizonte que se impõe com ciclos é a construção de uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar (SOUSA, 2007, p. 35).

Diante dessa redefinição da concepção da avaliação educacional, nos perguntamos a partir dos documentos descritos nesse texto: qual a função do SGP? Qual a concepção de educação para adoção desse recurso tecnológico? Compreendemos que, por um lado, temos um sistema de regulação, monitoramento, publicização e coleta de dados que poderia provocar o controle das ações do professor em sala de aula. De outro lado, toda essa tecnologia para o monitoramento das ações avaliativas do professor em relação aos seus alunos na sala de aula contraria a ideia de autonomia e gestão democrática das escolas, que são elementos essenciais para a garantia da qualidade social da educação.

Considerações Finais

Por meio dessa breve análise da implantação do Programa Mais Educação São Paulo, em 2013, pela administração petista, na maior cidade do país, observamos que

[...] a desconstrução dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído (SHIROMA et al., 2005, p. 433).

Nesse processo de desconstrução dos documentos do programa de reorganização curricular e administrativo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, encontramos um alinhamento com as reformas administrativas promovidas pelo governo federal nos últimos anos. Como exemplo desse alinhamento, há a utilização dos recursos tecnológicos como forma de publicização e legitimação dos seus atos. Shiroma (2005) discute a importância dos estudos dos documentos oficiais para análise das políticas públicas, descreve que uma das características atuais dos governos e instituições públicas e particulares é o uso do recurso de publicização dos documentos oficiais, por meio da internet, como forma de legitimação das suas políticas,

[...] estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (SHIROMA et al., 2005, p. 429).

A partir das observações da autora, podemos compreender que a consulta pública, via internet, realizada em três momentos no processo de implantação do Programa Mais Educação São Paulo, é um mecanismo que promove certa aparência de diálogo, participação e legitimação. Entretanto, como analisamos após essas três consultas, via internet, não encontramos nenhuma

alteração relevante ao programa⁵.

Na mesma direção, não encontramos no termo qualidade social da educação, nos documentos analisados, a ideia de construção coletiva do conhecimento, de transformação dos espaços de aprendizagem e de aprofundamento da relação comunidade e escola. Ao contrário, a qualidade é vista como melhoria do desempenho do aluno, seja por meio do monitoramento dos instrumentos de avaliação ou da possibilidade de retenção do aluno. Novamente recorreremos à definição de qualidade social proposta por Silva (2009, p. 225), na qual

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para seus produtos.

Concluimos que o discurso político pode se apresentar como sendo portador de grandes mudanças, mas no entendimento da política como texto e discurso (BALL, 2002), podemos compreender melhor suas contradições e fragilidades. E não encontramos no Programa Mais Educação São Paulo mecanismos para a transformação e emancipação dos estudantes, permitindo que “a educação básica passaria a abraçar a luta pela inserção nos bens culturais, afastando-se da lógica da exclusão e da seletividade [...] um esforço para inserir o tempo de escola num tempo cultural e humanizador [...] que dinamize o conjunto das capacidades humanas” (ARROYO, 1996, p. 56, apud FREITAS, 2008, p. 49).

Referências

ABRÚCIO, F. L. Três agendas, seus resultados e um desafio: balanço recente da administração pública federal brasileira. **Desigualdade & diversidade**, Rio de Janeiro, Dossiê, p. 119-142, dez., 2011. Edição Especial.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, 2009.

⁵ Destacamos que esse sistema de consulta via internet continuou sendo utilizado pela SMESP como exemplo: Bolsa Mestrado e Doutorado para os professores, que também não foi implantado.

ALMEIDA, I. B. **Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao ensino fundamental**. 2009. 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 37-40, 2000.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de políticas educativas**, Universidad de San Andrés, Argentina, v. 24, n. 24, p. 1-14, 2016.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas**, Córdoba, AR, v. 2, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CATALANI, E. M. T. O Núcleo de Avaliação Educacional no contexto da reorganização curricular. In. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios 4 – Avaliação para a aprendizagem: externa e em larga escala**. São Paulo: SME/DOT, 2015. p. 37-40.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-74, 2002.

FREITAS, D. N. T. A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. In: FREITAS, D. N. T.; FEDATTO, N. A. S. **Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2008. p. 33-53.

FREITAS, L. C. **Ciclo, seriação e avaliação: confronto entre duas lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GLÓRIA, D. M. A. A escola dos que passam sem saber: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 61-76, 2003.

JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, 2010.

JEFREY, D. C. **O regime de progressão continuada: o caso paulista (1998-2004)**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MAINARDES, J.; STREMELE, S. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

PARO, V. H. **Reprovar escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 72-77, 1988.

REBELO, J. A. S. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, PT, n. 43-1, p. 27-52, 2009.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

SÃO PAULO (Município). **DECRETO Nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013a Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7077.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas**. Abril de 2013b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SÃO PAULO (Município). **PORTARIA 5.930**, de 14 de outubro de 2013c. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “Mais Educação São Paulo”. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME>. Acesso em: 10 jan. de 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Educação Infantil:** aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, dezembro 2013d. 48p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Nota Técnica 22 Sobre a avaliação para a aprendizagem no ensino fundamental, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos e no ensino médio**. Outubro 2013e. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8218>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (minuta da consulta pública)**. Agosto 2013f. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SÃO PAULO (Município). **PORTARIA 1.224**, de 10 de fevereiro de 2014a. “Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências”. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Documentos/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%201224.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios 2- Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para aprendizagem**. São Paulo: SME/DOT, 2014b. 152 p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01**: avaliação na educação infantil aprimorando os olhares. São Paulo: SME / DOT, 2014c. 48p.

SÃO PAULO (Município). **PORTARIA 3.611**, de 29 de maio de 2015a- Institui a “Prova Mais Educação”, instrumento de avaliação bimestral nas Unidades Educacionais que mantêm o Ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13111:-portaria-no-3611-de-29-de-maio-de-2015-institui-a-prova-mais-educacao-instrumento-de-avaliacao-bimestral-nas-unidades-educacionais-&catid=48:saiu-no-doc&Itemid=221>. Acesso em: 10 ju. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios 4** – Avaliação para a aprendizagem: externa e em larga escala. São Paulo: SME/DOT, 2015b. 64 p.

SHIROMA, E. O. et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 27-44, 2007.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

TAKAHASHI, F. Educadores apontam que alunos perderam a disciplina porque sabem que a reprovação é quase impossível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cpp.org.br/index.php/comunicacao/pontodevista/item/179-proposta-do-prefeito-agrada-docente-que-quer-mais-poderes>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

VIÉGAS, L. S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 489-510, 2009.

Recebido em: 09/08/2017

Aceito em: 25/09/2017

NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO TEMPO INTEGRAL EM ANGRA DOS REIS

MARCIO BERNARDINO SIRINO¹

RESUMO: Este presente trabalho - recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO) - visa apresentar o processo de materialização da política pública de educação em tempo integral do município de Angra dos Reis (RJ), tendo a clareza de que a socialização dessa experiência política, em construção desde 2009, muito pode contribuir para a problematização no que tange às Políticas Públicas Educacionais. Para essa finalidade, foi utilizada, como aporte metodológico, a análise documental em articulação com a pesquisa bibliográfica de autores que abordam a temática da Educação Integral em Tempo Integral e, ainda, da própria política pública educacional como uma forma de percebermos que a política pública se ressignifica na prática e adquire novas dimensões por conta do ciclo pelo qual passa.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Gestão e Avaliação em Educação. Políticas Públicas Educacionais.

NARRATIVES ON THE CONSTRUCTION OF THE INTEGRAL TIME IN ANGRA DOS REIS

ABSTRACT: This present work – cut of the research of Master in Education, defended in the Graduate Program in Education of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (PPGEdu / UNIRIO) - aims to present the process of materialization of public education policy in time in the city of Angra dos Reis (RJ), with the clarity that the socialization of this political experience, under construction since 2009, can greatly contribute to the problematization of Public Educational Policies. For this purpose, was used – as a methodological contribution the documentary analysis in articulation with the bibliographical research of authors that approach the theme of Integral Education in Integral Time and also of the public educational policy itself as a way of perceiving that public policy is reaffirmed in practice and acquires new dimensions on account the cycle through which it passes.

Keywords: Integral Time Education. Management and Evaluation in Education. Public Educational Policies.

¹ Mestre em Educação (PPGEdu/UNIRIO). Servidor Público da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR). Membro do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO).

NARRATIVAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO INTEGRAL EN ANGRA DOS REIS

RESUMEN: Este trabajo – recorte de la investigación de Maestría en Educación, defendida en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (PPGEdu / UNIRIO, se propone presentar el proceso de materialización de la política pública de educación a tiempo completo del municipio de Angra dos Reis (RJ) teniendo la claridad de que la socialización de esa experiencia política, en construcción desde 2009, puede contribuir a la problematización en lo que se refiere a las Políticas Públicas Educativas. Para este propósito, fue utilizado como aporte metodológico el análisis documental en articulación con la investigación bibliográfica de autores que abordan la temática de la Educación Integral en Tiempo Integral y además, de la propia política pública educativa como una forma de percibir que la política pública se resignifica en la práctica y adquiere nuevas dimensiones por cuenta del ciclo por el cual pasa.

Palabras clave: Educación en Tiempo Completo. Gestión y Evaluación en Educación. Políticas Públicas Educativas.

Introdução

A temática da educação em tempo integral – por vezes, nomeada como ‘educação integral’ – vem sendo potencializada, nos últimos anos, em todo o território nacional. Certamente, essa discussão não é recente, mas – a partir do ano de 2007, data em que foi criado o Programa Mais Educação (PME)², a mesma veio alcançando diversos estados e municípios brasileiros ao propor a ampliação da jornada escolar dos educandos na perspectiva de uma educação integral.

Nesse sentido, diferenciadas propostas políticas vêm sendo construídas, no bojo da educação integral e(m) tempo integral, e múltiplas práticas educativas sendo experienciadas em sentido restrito e amplo, como nos pontua Leclerc e Moll (2012).

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (p. 96).

² O Programa Mais Educação (PME) – instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Esse feito nos possibilita refletir que diferentes *decisões políticas* se desdobram, por sua vez, em políticas públicas específicas, levando em consideração a ‘arena de disputas’ que encontramos no processo da construção dessas ações por parte do poder público (RUA, 1998).

Com essa certeza, trazemos, neste presente artigo, o relato do processo de construção da política pública de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis (RJ) – parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação defendida, no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu/UNIRIO.

A referida pesquisa, intitulada “A trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?” – embora traga, em seu bojo, a discussão de duas políticas de educação em tempo integral, a saber: a política federal (Programa Mais Educação) e a política municipal (Centros de Educação e Horário Integral), neste artigo, primamos por apresentar as especificidades da política municipal – uma vez que a mesma, ao longo dos anos, foi se ressignificando e se consolidando enquanto a busca pela ampliação da jornada escolar dos educandos – das 4 (quatro) unidades escolares municipais de educação em tempo integral existentes – para uma educação em tempo integral e, ainda, para o desenvolvimento de uma formação humana mais completa (COELHO, 2009), que abarque as diferentes dimensões formadoras (GUARÁ, 2006) aos sujeitos inseridos neste processo, muito embora, segundo Coelho (2009), “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão” (p. 90).

Para essa finalidade, convém pontuar que nos embasamos metodologicamente na análise documental - aportes que registram e normatizam a política municipal - em diálogo com referenciais bibliográficos que argumentam acerca da temática que constitui este artigo, elaborado enquanto narrativa por acreditarmos que se fazem necessárias *outras formas de expressão*, na produção acadêmica, conforme aponta Oliveira (2010). Desse modo, trazemos, na sequência, uma problematização, inicial, sobre os conceitos de educação em tempo integral e de educação integral, uma vez que esta discussão se constitui elemento singular desta produção.

Uma discussão conceitual sobre educação em tempo integral e educação integral

A carga horária regular dos sistemas de ensino se pauta em torno de 4h diárias. No entanto, com a orientação para a ‘progressiva ampliação’ da jornada escolar (BRASIL, 1996), algumas unidades escolares passaram a aumentar a carga horária diária para 5 ou 6 horas, o que as faz se inserir na perspectiva de jornada ampliada. Entretanto, no que se refere à educação em tempo integral destacamos, com base na Meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), que se considera como sendo aquela jornada escolar que abranja um período “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014).

A ideia da educação em tempo integral, com a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7h diárias se pauta na necessidade de se promover maiores oportunidades de aprendizagem aos educandos das classes populares na perspectiva da educação integral, de forma a articular estes dois conceitos.

É importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p. 93).

Essa compreensão se fundamenta no entendimento de que aumentando o tempo do educando, conseqüentemente, amplia-se a sua formação. E, por tratar de formação, faz-se necessário problematizar a visão de educação que se tem com o aumento da carga horária proposta para os alunos, uma vez que não se pode ampliar o tempo do educando na escola para se ofertar “mais do mesmo”, como nos sinaliza Paro (2009), mas sim para estruturar um cotidiano de vivências significativas e de aprendizagens em todas as diferentes dimensões formadoras do sujeito, o que nos faz dialogar com os pressupostos de uma educação integral.

Embora possamos inferir que a educação integral se configure numa **arena de disputa** (RUA, 1998) por ser um **conceito em construção** (CAVALIERE, 2009), no geral, a partir das contribuições de Coelho (2009, p. 90) se entende educação integral como sendo “a busca pela formação humana mais completa possível para o ser humano”. Desse modo, tendo iniciado uma discussão acerca desses conceitos basilares de nosso artigo, trazemos, na sequência, um pouco da história da política municipal de educação em tempo integral de Angra dos Reis (RJ) com as particularidades a ela inerentes.

Era uma vez os CEHIs

A pesquisa de mestrado, com base em toda discussão teórica e conceitual, realização de entrevistas estruturadas e análise de conteúdo, possibilitou o conhecimento mais ampliado acerca da trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, principalmente, no que tange à política municipal. Sendo assim, tirando a estrutura mais ‘formatada’, da dissertação, trazemos neste artigo uma ‘outra escrita’ na qual narramos o processo de construção e de atualização da política municipal de educação em tempo integral.

No ano de 2008, estava à frente da gestão pública municipal o prefeito Fernando Jordão. Pesquisas revelavam que, com o término de seu mandato, o prefeito Tuca Jordão assumiria, dando continuidade, desse modo, à gestão do PMDB no município de Angra dos Reis.

Convém destacar que, com a criação do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), o grupo que vinha se reunindo para dialogar acerca das propostas de campanha para Tuca Jordão identificou, na política de educação em tempo integral, a possibilidade de vir a ser o “carro-chefe” do governo e, ainda, angariar verba para o município com os aportes financeiros desse Programa Federal. Nesse contexto, tão logo assumiu o poder, em 2009, um grupo de coordenadores foi formado para dar continuidade à proposta e materializar, assim, a educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

O projeto de criação dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) aponta para a realização de assessoria pedagógica com a professora Dr. Carmem Rangel, da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), a qual esteve presente no município levando textos, discussões e oportunizando espaços de formação sobre a construção de uma escola de educação em tempo integral que, por sua vez, primava pela formação integral dos educandos. Tendo passado alguns meses de diálogos e reflexões, os Centros de Educação e Horário Integral foram criados pela Resolução n. 005/2009 e, a partir de então, implantados os seguintes CEHIs.

- 2009 – CEHI Benedito dos Santos Barbosa (Monsuaba);
- 2010 – CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho (Ilha Grande);
- 2010 – CEHI Maria Hercília Cardoso de Castro (Vila Velha);
- 2011 – CEHI João Carolino dos Remédios (M^o da Glória II).

Como podemos observar, a implementação dos CEHIs ocorreu de maneira gradativa, em 4

unidades escolares que atendem, em média, anualmente, 450 alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade). Percebamos que, nessas unidades escolares, não se contempla os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade). Nesse contexto, faz-se necessário pontuar, a título de melhor compreensão da dinâmica desenvolvida nessas unidades escolares, que cada turma possuía um professor regente (Docente I) responsável pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e, ainda, por Oficinas Pedagógicas elegidas em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada CEHI, bem como do Projeto de Trabalho para o ano letivo em vigor.

Havia, também, no cotidiano escolar do CEHI, a oferta de Oficinas Pedagógicas de Arte, Educação Física e Educação Ambiental – ministradas por professores especialistas (Docente II) e, ainda, a inserção de oficinas do Programa Mais Educação que são escolhidas de acordo com os ‘macrocampos’³ propostos pelo programa.

Entende-se por Oficina Pedagógica um espaço de ampliação das oportunidades de aprendizagem, onde as ações educativas dialoguem com os componentes curriculares da Base Nacional Comum, através de atividades lúdicas, dinâmicas e integradas a serem realizadas por todos os alunos, na própria unidade escolar ou fora dela (ANGRA DOS REIS, 2016, p. 3).

Assim que iniciou a ampliação da jornada escolar dos educandos dessas unidades escolares, a carga horária diária foi modificada para 8h30 min por dia. Sendo, apenas, para a escola localizada na Ilha Grande – por conta da logística do barco – a carga horária de 8h. Nesse tempo integral, os alunos passavam, como vimos nos parágrafos anteriores, por diferentes Oficinas Pedagógicas como estratégia para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos educandos na compreensão de que diferentes linguagens, desenvolvidas por múltiplos educadores, muito contribui para a formação humana mais completa dos alunos, ou seja, a educação integral.

Trazemos, nesse bojo, as contribuições de Souza (2016) que associa o conceito de formação humana a um ‘ideal’ de formação, a saber:

³ Na sequência, destacamos os ‘macrocampos’ propostos pelo Programa Mais Educação (PME): 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

Pensar formação humana remete a voltar olhares para muitos séculos atrás. Quando as sociedades, em seus diferentes períodos e vivências, refletiram sobre a formação do ser humano, pensaram no ideal desta formação. A *arete* grega, o homem da democracia ateniense, o guerreiro espartano, o rei-filósofo e os guardiões de Platão, o clérigo e a nobreza do período feudal e o virtuoso homem de negócios iniciado no liberalismo (e vividos até os dias de hoje) são provas disso. Ideais de formação humana que correspondem aos anseios sociais, ou melhor, de uma parcela da sociedade, para as vivências de seus respectivos períodos históricos (SOUZA, 2016, p. 68-69).

Percebamos que esse ‘ideal de formação’ apresentado por Souza (2016) dialoga com as contribuições de Saviani e Duarte (2010), ao afirmar que “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (p. 426), ou seja, a educação integral e(m) tempo integral, dentro de uma perspectiva histórico-ontológica, tem o potencial de contribuir para a formação humana mais completa dos educandos.

Dando continuidade a nossa narrativa, percebemos que, com o objetivo de oferecer espaços promotores de aprendizagem e que contribuíssem para essa ‘formação humana’, os CEHIs faziam uso, constante, de bibliotecas, salas de vídeo, pátios, laboratórios de informática e, ainda, brinquedotecas – espaços estes diferenciados que se constituíam enquanto territórios educativos.

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de oportunidade que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Outra especificidade que se faz necessário destacar se relaciona com a alimentação dos educandos. Ao longo do dia, os alunos recebiam quatro refeições equilibradas e elaboradas por nutricionistas da rede, a saber: desjejum; colação; almoço com suco e sobremesa e, por fim, lanche da tarde – um olhar, efetivamente, integral acerca do desenvolvimento dos educandos inseridos nos CEHIs.

E, por tratar de ‘olhar integral’, cabe pontuar a preocupação com a organização pedagógica dessas unidades escolares. Fundamentados na Pedagogia de Projetos, os CEHIs desenvolviam ações integradas entre todas as áreas do conhecimento e oficinas pedagógicas e, ainda, possuíam uma avaliação mais holística na medida em que diferentes educadores avaliavam os educandos, ou seja, os alunos não eram avaliados por uma área de conhecimento, habilidade ou pela dimensão cognitiva, apenas. Mas, sim, pela integralidade que habita em cada educando, como podemos observar nas

contribuições de Hoffman (2005) acerca da avaliação numa perspectiva que transforma a reflexão em ação.

A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMAN, 2005 p. 17).

Logo, todos os educadores avaliavam o desenvolvimento humano mais completo de todos os alunos e, juntos, construíam ações pedagógicas para diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Muitas ações foram desenvolvidas, ao longo da gestão de Tuca Jordão: Seminários Internos; Formações com as equipes técnico-pedagógicas e, ainda, a realização do I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis, momentos significativos para a reflexão da prática pedagógica desenvolvida e para a fundamentação teórica da política de educação em tempo integral, em construção.

Eis que a política se reconstrói

Como observamos na seção anterior, durante os anos de 2009 a 2012, houve a gestão de Tuca Jordão e foi dado início à materialização da política municipal de educação em tempo integral em Angra dos Reis, no entanto, no ano de 2013, eis que a gestão do PMDB se finda, em Angra dos Reis, e Conceição Rabha, do Partido dos Trabalhadores (PT) assume à prefeitura. Sua gestão foi conquistada por meio de muitas contrapartidas e filiações, o que não possibilitou atuar conforme se propusera nem como os angrenses esperavam.

Foi uma gestão de muitos cortes e de muitas dificuldades para a construção/ampliação de qualquer proposta, inclusive de educação em tempo integral que, diretamente, impactava na folha de pagamento, na oferta de maiores materiais pedagógicos às unidades escolares, na alimentação dobrada aos educandos, dentre muitas outras necessidades correlatas. Enfim, tudo ampliado, uma vez que os alunos passam, praticamente, o dobro do tempo na escola.

No entanto, nessa maré de cortes e de dificuldades financeiras atrelada, inclusive, à crise econômica pela qual o país veio atravessando, podemos pontuar que, no ano de 2014, houve a tentativa de dialogar sobre a política municipal de educação em tempo integral no interior da

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT). Sendo assim, começava-se um processo de modificação da Resolução que tinha criado os CEHIs.

Convém sinalizar que a perspectiva de atualização dessa Resolução estava relacionada com a carga horária em defasagem que a mesma trazia e a necessidade de se estabelecer alguns acordos no corpo da lei para garantir melhores condições de trabalho e a oferta de uma educação em tempo integral de qualidade. Então, no ano de 2013, a ‘casa’ foi sendo arrumada a partir da nova gestão que se iniciava e, em 2014, foi dado início ao processo de atualização da resolução dos CEHIs. Para essa finalidade, diversas reuniões foram realizadas, tanto no interior da SECT quanto nas unidades escolares, além de espaços de formação e de discussão com os educadores dos CEHIs.

Nessa perspectiva, destacamos o evento “Troca de Saberes e Fazeres” no qual cada CEHI sediava, numa data específica o evento, e apresentava para as outras unidades escolares de educação em tempo integral, sua pedagogia, seus projetos e suas especificidades – momento muito rico de socialização de conhecimentos bem como da construção de uma ‘Unidade na Diversidade’ de práticas pedagógicas na política municipal de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis. O tempo foi passando e, no ano de 2015, com a orientação para que os estados e municípios realizassem os devidos alinhamentos de seus Planos Municipais de Educação ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), Angra dos Reis, no bojo da meta 6, referente à educação em tempo integral, fez toda uma discussão que culminou na publicação da seguinte meta:

Oferecer educação em tempo integral para, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas de anos iniciais do ensino fundamental prioritariamente, e, no mínimo, 25% das escolas de anos finais do município, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos alunos da Educação Básica até o fim da vigência deste Plano (ANGRA DOS REIS, 2015, p. 21).

Percebamos que a meta acima difere da meta do PNE, uma vez que esta em destaque sinaliza, especificamente, um percentual a ser alcançado para escolas do ensino fundamental em maioria de anos iniciais em detrimento de anos finais, o que nos faz inferir `a estratégica perspectiva de atuação. Pois, no campo da educação básica, as unidades de ensino médio são contempladas pelo Estado, assim como parte dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, os anos iniciais ficam a cargo, exclusivo, do município e, devido ao quantitativo enorme de alunos inseridos nesta etapa de ensino, justifica-se a perspectiva de maior oferta da educação em tempo integral para o atendimento a estes educandos.

A política que vai se resignificando e tomando novas configurações no município de Angra dos Reis

Embora a discussão sobre a atualização da resolução de criação dos CEHIs tivesse começado em 2014, apenas dois anos depois, houve a aprovação da Resolução n. 003/2016 – trazendo em seu bojo a correção da carga horária, a modificação da mesma e ainda, algumas especificidades necessárias – solicitadas pelos educadores, a saber: articulação pedagógica; matriz curricular; inserção das competências dos sujeitos inseridos neste cotidiano, dentre outros apontamentos significativos.

Na antiga Resolução, a carga horária dos alunos estava equivocada (1200h anuais), uma vez que os educandos permaneciam numa carga horária de 8h30min diárias. Nessa Resolução atual, a carga horária foi atualizada para 7h diárias para os alunos (1400h anuais, durante os 200 dias letivos) e, ainda, houve a modificação na nomenclatura da política municipal.

De Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) as unidades escolares passaram a ser denominadas como Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs), uma mudança singela, mas que revela uma discussão conceitual importante uma vez que a dimensão ‘horário’ denota uma compreensão mais ‘quantitativa’ da ampliação da jornada escolar, enquanto o termo ‘tempo’ apresenta uma perspectiva mais ‘qualitativa’ da mesma. Junto a essa modificação veio a perspectiva de implantação de novos CETIs de maneira gradativa, bem como o público-alvo a ser atendido nas escolas de educação em tempo integral, a saber: alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, numa carga horária de 7h diárias. Um destaque necessário que essa resolução apresenta está relacionado com a organização do currículo por meio dos componentes curriculares da BNCC em articulação com as oficinas pedagógicas ofertadas.

No que tange às oficinas, a resolução delimita 3 (três) oficinas pedagógicas de professores especialistas (Docentes II), como podemos observar na Figura 1 referente à matriz curricular para as escolas de educação em tempo integral da rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

MATRIZ CURRICULAR				
C u r r í c u l o I n t e g r a d o	Campos Temáticos ¹			Carga Horária Semanal
	1. Linguagem	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia		35 horas
	2. Formação Pessoal e Social	Oficinas Pedagógicas Permanentes ²	→ Oficina de Artes; → Oficina de Educação Física; → Oficina de Meio Ambiente;	
	3. Esporte, Cultura e Arte	Oficinas Pedagógicas Eletivas ³	Oficinas desenvolvidas por Docentes I	

Figura 1 – Matriz Curricular

Fonte: Angra dos Reis, 2016

Percebamos que a matriz curricular foi elaborada com base em 3 (três) campos temáticos – Linguagem; Formação Pessoal e Social; Esporte, Cultura e Arte que, por sua vez, aglutinam os componentes curriculares obrigatórios e, na parte diversificada do currículo, as oficinas pedagógicas permanentes e as oficinas pedagógicas eletivas perfazendo, todos, uma carga horária semanal de 35 horas. Destacamos que cada componente dessa matriz possui dois tempos/aula com duração de 50 minutos. E, após a saída dos educandos, acontece o horário de coordenação pedagógica composto por 2h diárias para os professores.

Uma demarcação importante a sinalizar é a vinculação da prática pedagógica, desenvolvida nos CETIs, em articulação com os Princípios Norteadores da Educação de Angra dos Reis (Educação Inclusiva, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino) elaborados para a gestão 2013/2016. Outro dado significativo que a Resolução veio a ‘amarrar’ se deu com relação às competências dos diferentes atores que fazem parte dessa política municipal, a saber:

Competências da SECT: formação continuada, espaços de discussão e reuniões sistemáticas.

Competências das Equipes Técnico-Pedagógicas dos CETIs: formação continuada, elaboração de PPP, cumprimento da carga horária dos alunos, inclusão dos alunos, construção de projeto de trabalho, mediação de conflitos e demais tarefas referentes à organização do cotidiano escolar.

Competência dos professores-docentes: ministrar aulas e efetuar os devidos registros (ANGRA DOS REIS, 2016, p. 3).

Por fim, salientamos os pré-requisitos com relação aos profissionais que atuarão nos CETIs:

Atender às características e especificidades de Educação Integral em Tempo Integral; ter disponibilidade, no caso do docente I, em desenvolver as suas atividades em período integral na unidade escolar;

Ter postura democrática e disponibilidade para o desenvolvimento de

trabalho em equipe, de forma colaborativa;

Ser assíduo e pontual;

Promover a autoestima do educando e a formação de valores;

Participar de programas de capacitação e formação continuada;

Posicionar-se como pesquisador a fim de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida (ANGRA DOS REIS, 2016, p. 3).

Todas essas atribuições contribuem para a percepção do perfil dos educadores que devem atuar nos Centros de Educação em Tempo Integral – um perfil mais humanizador e disposto para a construção de práticas pedagógicas coletivas e que não nega o outro nem promove processos de exclusão no interior das unidades escolares, como nos pontua Graciani (2011).

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social (p. 96).

Sinais de reflexão em tempos de conclusão

Faz-se necessário sinalizar, neste desfecho, a importância do processo de discussão e de ressignificação desta política pública municipal de educação em tempo integral. Pois, a política pública é uma “arena de disputas”, como afirma Rua (1998), envolvendo decisão política, escolhas e mediação de interesses cruzados. Nessa certeza, pontuamos que a implantação das políticas públicas se configura num ‘processo de relações’, que dialoga, diretamente, com o ‘ciclo de políticas de Ball’, conforme o sintetizamos, no recuo abaixo:

Contexto de influência: onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos.

Contexto da produção de texto: onde se produz os textos políticos que, por sua vez, representa a política.

Contexto da prática: onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Contexto dos resultados/efeitos: onde se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

Contexto de estratégia política: onde se envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006, p. 50-55).

Principalmente, quando dentre os seus contextos sobressai o 'contexto da prática' como sendo o *lócus* de reinterpretação e de significativa transformação da política original (MAINARDES, 2006). Desse modo, convém afirmar que apresentar as especificidades dessa política pública de educação em tempo integral, do município de Angra dos Reis, oportuniza-nos a problematização acerca da gestão de políticas públicas e, ainda, a avaliação do impacto das mesmas no cenário educacional.

Essas 'idas e vindas', infintos processos de atualização, construção e de (re)construção, assim como a necessidades de adequação, em tempos de cortes, escassez financeira e de crise econômica, nos certifica de que, atrelada a uma *decisão política*, as ações do poder público vão se materializando bem como se ressignificando, a cada dia, no contexto da prática – consolidando, assim, uma educação em tempo integral em permanente *devoir* – ou seja, transformação.

Referências

ANGRA DOS REIS. Resolução Municipal SECT n. 005 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, RJ, 20 ago. 2009.

_____. **Princípios norteadores da Educação de Angra dos Reis**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2013.

_____. Lei n. 3.357, de 02 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, RJ, 03 jul. 2015.

_____. Resolução Municipal SECT n. 003 de 25 de agosto de 2016. Dispõe sobre a alteração da Resolução SECT n. 005 de 16 de julho de 2009, regulamenta o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, RJ, 02 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAVALIERE, A. M. Conceito de educação integral é um conceito em construção. **Jornal do professor**. Rio de Janeiro, 27 mai. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

GRACIANI, M. S. S. A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. In: RAMOS, M. F.; ROMAN, A. (Orgs.), **Educadores Sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais**. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011. p. 91-99.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempos, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.), **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.), **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (Orgs.), **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 231-260.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez, 2010.

SOUSA, G. J. A. **Educação integral: percursos e ideais sobre a formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Recebido em: 09/07/2017

Aceito em: 09/10/2017

O PROTAGONISMO DAS PRINCESAS AFRICANAS NA LITERATURA JUVENIL: UMA INVESTIGAÇÃO NO PNBE

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA¹
DANIELA MARIA SEGABINAZI²
JHENNEFER ALVES MACÊDO³

RESUMO: Este artigo é uma reflexão que aborda e discute o protagonismo das princesas negras nas publicações contemporâneas, particularmente após a Lei 10.639/03. Nesse recorte, o principal objetivo é apresentar o levantamento bibliográfico realizado em todas as edições do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) para os anos finais do ensino fundamental e analisar as contribuições que essas narrativas estão proporcionando para o (re)conhecimento da memória das princesas africanas. O aporte teórico são os estudos de Oliveira (2008) e Paiva e Soares (2014), que apontam os avanços e inquietações que a lei representa no tocante à legitimação da literatura afro-brasileira. Nesse primeiro estudo, já foi possível localizar algumas narrativas escritas por brasileiros que estão adaptando os contos populares africanos e/ou afro-brasileiros e revelam as histórias das princesas africanas que “supostamente” existiram, mas que ficaram esquecidas na história e memória dos leitores.

Palavras-chave: Literatura juvenil. Literatura Afro-brasileira. Princesas africanas.

THE PROTAGONISM OF AFRICAN PRINCESS IN YOUNG LITERATURE: AN INVESTIGATION IN PNBE

ABSTRACT: This paper is a reflection that approach and discuss the protagonist of black princess in contemporary publications, especially after the law 10.639/03. In this part, the main purpose is show the bibliographic survey carried out in all the edition of Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) for the final years of elementary school and analyze the contributions of these narratives are providing to (re) knowledge of memory of African princess. The theoretical approaches are the studies of Oliveira (2008) and Paiva and Soares (2014) which indicate the progress and concerns that the law represents regarding the legitimation of afro-Brazilian literature. In this first study, it has already been possible to locate some narratives written by Brazilian who are adapting African and /or afro-brazilian folk tales and reveal the stories of African princess who “apparently” existed, but they were forgotten in history and memory of the readers.

Keywords: Young Literature. Afro-Brazilian Literature. African Princesses.

1 Docente da graduação e pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (Presidente Prudente).

2 Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB.

*PROTAGONISMO DE LAS PRINCESAS AFRICANAS EN LA LITERATURA JUVENIL:
INVESTIGACIÓN EN EL PNBE*

RESUMEN: Este artículo es una reflexión que aborda y discute el protagonismo de las princesas negras en las publicaciones contemporáneas, particularmente después de la Ley 10.639/03. En ese recorte, el principal objetivo es presentar el levantamiento bibliográfico realizado en todas las ediciones del Programa Nacional de la Biblioteca Escolar (PNBE) para los años finales de la enseñanza fundamental y analizar las contribuciones que esas narrativas están proporcionando para el (re) conocimiento de la memoria de las princesas africanas. El aporte teórico son los estudios de Oliveira (2008) y Paiva y Soares (2014), que apuntan los avances e inquietudes que la ley representa en lo tocante a la legitimación de la literatura afrobrasileña. En ese primer estudio, ya fue posible localizar algunas narrativas escritas por brasileños que están adaptando los cuentos populares africanos y / o afrobrasileños y revelan las historias de las princesas africanas que "supuestamente" existieron, pero que quedaron olvidadas en la historia y memoria de los lectores.

Palabras clave: Literatura juvenil. Literatura Afrobrasileña. Princesas africanas.

Acervos do PNBE: a presença dos personagens negros nas narrativas juvenis

Nos últimos anos, estamos envolvidos em discussões que tratam da recém-inclusão das temáticas de literatura africana e afro-brasileira no mercado editorial de livros literários. Inúmeros estudos têm congregado discussões, a fim de averiguar como as políticas públicas de leitura têm se adequado frente às exigências dispostas pela Lei 10.639/03⁴.

Um importante suporte para a propagação dessas temáticas africanas e afro-brasileiras são os acervos enviados para as escolas por meio de importantes políticas públicas de leitura. Em entrevista concedida a Nascimento (2003, p. 52), Marisa Lajolo destaca que "a relação entre literatura infantil, literatura juvenil e escola vem desde o nascimento desses gêneros e está cada vez mais entrelaçada". Grande parte dos livros produzidos pelas editoras é comprada pelo governo e enviada às escolas públicas e, para isto, acontece uma seleção criteriosa dos títulos. É fundamental, nesse cenário de compras de acervos a serem enviados às escolas, levantar dados referentes às políticas públicas de leitura e aos programas governamentais de incentivo à leitura escolar no Brasil, assim como mapear e analisar os critérios levados em consideração pelas instâncias governamentais na escolha

⁴ A Lei 10.639/03 versa sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

dessas obras literárias.

No Brasil, várias políticas públicas de leitura foram implementadas, possuindo um objetivo em comum entre elas, que é a formação de leitores em nosso país. Diante da necessidade de livros literários de qualidade nas escolas públicas, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi criado no ano de 1997, tendo como principal objetivo promover o acesso à cultura e à leitura nas escolas públicas. O PNBE era executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), e consistia em um Programa que selecionava, adquiria e distribuía obras de literatura e de referência às escolas públicas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais e, a partir de 2008, também de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (EJA).

Para iniciarmos a discussão acerca da representatividade das temáticas da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas narrativas literárias destinadas ao público juvenil, realizaremos um mapeamento dos acervos distribuídos pelo PNBE (BRASIL, 1997), por assim entendermos que esta política pública de leitura é uma importante mediadora na construção da prática leitora dos jovens alunos, e seus livros são importantes suportes para a propagação da literatura africana e afro-brasileira. Para nortear essa investigação, realizaremos um recorte metodológico: pautaremos nossos estudos nos livros literários destinados aos anos finais do ensino fundamental, buscando verificar, por meio da leitura das sinopses das narrativas, o protagonismo dado aos personagens negros, em especial às princesas negras africanas.

Consideramos o PNBE um importante canal de acesso a obras literárias por estudantes das escolas públicas, o qual visava democratizar o acesso a obras de literaturas brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, fornecendo materiais de pesquisas e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Além de constituir cada acervo com diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos, os processos de seleção se pautavam por três critérios básicos: a qualidade textual, que se revela nos aspectos estéticos, literários e éticos; a estruturação narrativa, poética ou imagética; um vocabulário que não só respeite, mas, também amplie o repertório linguístico dos leitores da faixa etária correspondente a cada uma das edições do programa. Segundo Paiva e Soares (2014):

Os segmentos são atendidos em anos alternados, a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses dos leitores, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; a qualidade

gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro, e na qualidade estética das ilustrações; a articulação entre textos e ilustrações e o uso de recursos gráficos adequados aos leitores. Assim, todos os acervos de cada edição do programa, independente do segmento a ser atendido, são compostos por diversos gêneros literários, como: antologias poéticas brasileiras; antologia de crônicas; novelas ou romances brasileiros e estrangeiros (adaptados ou não); peças teatrais brasileiras ou estrangeiras; obras ou antologias de textos de tradição (PAIVA; SOARES, 2014, p. 15).

As distribuições dos acervos eram feitas de acordo com a quantidade de alunos matriculados nas escolas públicas. As escolas com até duzentos e cinquenta alunos recebiam um acervo; de duzentos e cinquenta a quinhentos alunos, dois acervos; de quinhentos e um a setecentos alunos, três acervos; e de setecentos e cinquenta a mil alunos, quatro acervos. Instituições com mais de mil e um alunos recebiam cinco acervos.

Dentre os gêneros mais recorrentes encontrados nos acervos mapeados estão a poesia, conto, crônica e romance. Além dos textos em verso, (poema, quadra, parlendas, cantigas, trava línguas, adivinhas) em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de história em quadrinhos e obras clássicas da literatura universal.

De acordo com os editais do PNBE, no que diz respeito à compra de obras para serem distribuídas nas escolas, a principal prioridade na seleção dos títulos corresponde à ausência de estereótipos ou doutrinações. Compreendendo dessa maneira que o PNBE é um grande promotor no acesso à leitura, e as obras adotadas para compor os seus acervos serão fundamentais na construção da identidade leitora dos nossos jovens alunos, torna-se relevante fazer um levantamento de dados dos seus acervos nos anos de 2003, 2006, 2008, 2009, 2011 e 2013, anos estes nos quais os acervos foram destinados para as séries dos anos finais do ensino fundamental. Tomaremos como recorte as obras de literatura juvenil nas quais os protagonistas são personagens negros, especialmente as princesas negras. Organizaremos as obras encontradas em quadros e, por fim, as agruparemos de acordo com suas temáticas.

No ano de 2003 o PNBE distribuiu um acervo com dez coleções, formadas por quatro volumes de obras de literatura destinadas para os alunos da 8ª série das escolas da rede pública. No catálogo de distribuição do ano acima referido foram localizados trinta e oito títulos, dentre os gêneros mais

recorrentes presentes no acervo⁵ estão as crônicas, poemas, prosas e contos. Por meio da leitura das sinopses dos livros, descobrimos que, dos trinta e oito títulos distribuídos, apenas um traz personagem negro como protagonista: “Um sonho no caroço de abacate” (1995), de Moacyr Scliar, da Global Editora (BRASIL/ FNDE, 2003).

Em 2006, foram distribuídos três acervos, formados por setenta e cinco títulos cada um. Percebemos que dos duzentos e vinte e cinco títulos selecionados pelo programa, apenas onze títulos trazem personagens negros como protagonistas. Os respectivos títulos encontrados seguem no Quadro 1.

Quadro 1 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2006.

Títulos	Autor (a)	Editora
A Gênese Africana - contos, mitos e lendas da África (2005)	Dinah de Abreu Azevedo	Landy Livraria Editora
Comandante Hussi (2006)	Jorge Araújo	Editores 34
Costura de Nuvens (2006)	Adão Ventura	Editores Dubolsinho
Histórias africanas para contar (2001)	Rogério Andrade Barbosa	Editores do Brasil – AS
Leite do Peito (2001)	Geni Guimarães	Mazza Edições Ltda.
Lendas Negras (2001)	Júlio Emílio Braz	Editores FTD
O negro da chibata (2000)	Fernando Granato	Editores Objetiva
O tesouro da Chica da Silva (2004)	Antônio Callado	Editores Objetiva
Pedro Mico (2001)	Antônio Callado	Editores Nova Fronteira
Sikulume e outros contos africanos (2005)	Júlio Emílio Braz	Pallas Editora
Xixi na Cama (1979)	Drummond Amorim	Editores Dimensão

Fonte: BRASIL/ FNDE, 2006.

Em 2008, foram disponibilizados cinco acervos com vinte títulos cada. Constatamos que dos

⁵ O número de títulos e obras nos acervos não foi uniforme em todas as distribuições, por isto a cada ano temos números variáveis.

cem títulos selecionados, apenas onze obras possuem enredos cujos personagens protagonistas são negros. Os onze títulos encontrados são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2008

Títulos	Autor (a)	Editora
Chuva de manga (2005)	James Rumford	Brinque Book Editora de Livros
Melhores amigas (2006)	Rosane Svartmantraz	Jorge Zahar Editor
O cabelo de Lelê (2007)	Valéria Belém	Companhia Editora Nacional
O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia (2007)	Praline Gay – Para	Edições SM
O que tem na panela Jamela? (2007)	Wiki Daly	Edições SM
O rei preto de ouro preto (2008)	Sylvia Orthof	Editora Gaia
Os chifres de Hiena e outras histórias da África ocidental (2007)	Mamadou Diallo	Edições SM
Os gêmeos do tambor (2006)	Rogério Andrade Barbosa	DCL Difusão Cultural do Livro
Os três presentes mágicos (2007)	Rogério Andrade Barbosa	Editora Record
Outra vez (2005)	Ângela Lago	Editora RHF
Ulomma, a casa da beleza e outros contos (2006)	Sunny	Paulinas Editora

Fonte: BRASIL/ FNDE, 2008

No ano de 2009, foram distribuídos três acervos com aproximadamente cem títulos cada um. Verificamos que vinte títulos trazem o negro como protagonista. São, portanto, as vinte obras que estão dispostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2009

Títulos	Autor (a)	Editora
Agbalá, um lugar continente (2001)	Marilda Castanho	Cosac e Naify
As narrativas preferidas de um contador de histórias (2007)	Ilan Brenman	DCL Difusão Cultural do Livro
Benjamin o filho da felicidade (2007)	Heloísa Pires de Lima	Editores FTD
Bom dia Camaradas! (2003)	Ondjaki	Agir Editora
Chica e João (2008)	Nelson Cruz	Cosac e Naify
Contos e lendas afro-brasileiros – a criação do mundo (2007)	José Reginaldo Prandi	Editores Schwarcz
Do outro lado tem segredos (1987)	Ana Maria Machado	Editores Nova Fronteira AS
Elégua (2007)	Carolina Cunha	Edições SM
Estrela de Rabo e outras histórias doidas (2005)	Nilma Gonçalves	Fronteira Editora
Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos (2008)	Celso Sisto	Pia Sociedade de São Paulo
O fantasma de Tarrafal (2007)	Jean Yves Loude	Alis Editora
O papagaio que não gostava de mentira e outras fábulas africanas (2008)	Adilson Martins	Pallas Editora
O segredo das tranças e outras histórias africanas (2008)	Rogério de Andrade Barbosa	Editores Scipione
Para conhecer Chica da Silva (2007)	Keila Grinberg (Org.)	Editores FTD
Quem me dera ser feliz (2008)	Emilio Braz	Editores do Brasil
Sundjata, o príncipe leão (1995)	Rogério Andrade Barbosa	Ediouro Publicações de Lazer e Cultura
Tumbu (2007)	Marconi Leal	Editores 34
Uolace e João Victor (2004)	Rosa Amanda Straus	Landy Livraria Editora
Volta ao mundo dos contos nas asas de um pássaro (2007)	Heitor Ferraz	Edições SM
Zumbi, o último herói dos Palmares (2005)	Carla Caruso	Instituto Calles

Fonte: BRASIL/ FNDE, 2009.

No ano de 2011, foram disponibilizados três acervos, os quais compostos por cinquenta títulos, somando um total de cento e cinquenta obras distribuídas para as escolas. Foram localizados nove títulos que possuem personagens negros como protagonistas. O Quadro 4 os apresenta.

Quadro 4 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2011.

Títulos	Autor (a)	Editora
Contos africanos dos países de língua portuguesa (2009)	Luandino Vieira (Org.)	Editora Ática
Erinté, o caçador e outros contos africanos (2009)	Adilson Martins	Pallas Editora
Histórias da tia Nastácia (2009)	Monteiro Lobato	Editores Globo
Mzungu (2006)	MejaMwangi	Edições SM
NyangaraChena – a cobra curandeira (2006)	Rogério Andrade Barbosa	Editores Scipione
O Príncipe medroso e outros contos africanos (2009)	Anna Soler-Pont	Cia das Letras
O Quilombo OrumAiê(2010)	André Diniz	Galera Record
Omo-oba histórias de princesas (2009)	Kiusan de Oliveira	Mazza Edições
Palmares, a luta pela liberdade (2009)	Eduardo Vetillo	Editores Cortez

Fonte: BRASIL/ FNDE, 2011.

Ao verificarmos três os acervos do ano de 2013, observamos que dentre os sessenta títulos selecionados, apenas em oito os personagens protagonistas são negros. Vejamos os títulos a seguir no Quadro 5.

Quadro 5 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2013.

Títulos	Autor (a)	Editora
A tatuagem– reconto do povo Luo (2012)	Rogério de Andrade Barbosa	Editores Gaivota
Aqaltune e as histórias da África (2012)	Ana Cristina Massa	Editores Gaivota
Comandante Hussi (2006)	Jorge Araújo	Editores 34
Kamazú (2011)	Carla Caruso	Colégio Claretiano Assoc. Beneficente Editora
O negrinho do Pastoreio (2012)	Sônia Junqueira	Editores Adller
O ônibus de rosa (2011)	Fabricio Silei	Edições SM
Um sonho no caroço de abacate (1995)	Moacyr Scliar	Global Editora e Distribuidora LTDA
Você é livre (2012)	Dominique Torrès	Cia das Letras

Fonte: BRASIL/ FNDE, 2013

Após a leitura das sinopses dos livros escolhidos para compor os acervos do PNBE, constatamos que, dentre os novecentos e noventa e seis títulos selecionados, apenas sessenta títulos

trazem personagens negros como protagonistas. Para fins de análise, dividimos as obras em cinco categorias: narrativas com personagens negros, narrativas que retomam importantes nomes da história de luta do povo negro, narrativas sobre a identidade afro-brasileira, narrativas africanas e narrativas com histórias de princesas. É válido ressaltar que os termos africanos e afro-brasileiros são entendidos da seguinte forma: africanos são os personagens que nasceram e viveram no continente africano; já os afro-brasileiros são personagens que nasceram e vivem no Brasil, mas que por meio da caracterização realizada pelo narrador apresentam raízes africanas.

Então, dentre os sessenta títulos localizados, treze narrativas protagonizam personagens negros, mas não apresentam especificidades da cultura africana ou afro-brasileira. As obras abordam temáticas que discutem sobre o preconceito e de como os personagens lutam para reverter essa realidade. São esses títulos, a saber: **Xixi na cama** (1979); **Um sonho no caroço de abacate** (1995); **Leite do Peito** (2001); **Uolace e João Victor** (2004); **Outra Vez** (2005); **Estrela de Rabo e outras histórias doidas** (2005); **Costura de Nuvens** (2006); **Melhores Amigas** (2006); **Benjamin o filho da felicidade** (2007); **Quem me dera ser feliz** (2008); **Histórias da tia Nastácia** (2009); **Kamazú** (2011); **O ônibus de rosa** (2011).

Nos acervos mapeados, oito obras retomam a história de luta do povo negro por meio do relato de biografias de importantes nomes deste movimento. São eles: **O negro da chibata** (2000); **Pedro Mico** (2001); **O tesouro da Chica da Silva** (2004); **Zumbi, o último herói dos Palmares** (2005); **Para conhecer Chica da Silva** (2007); **Chica e João** (2008); **Palmares, a luta pela liberdade** (2009); **O negrinho do pastoreio** (2012).

As narrativas que remetem à identidade afro-brasileira, seja por questões estéticas, como tipo de cabelo ou por relações de origem e cultura existentes entre Brasil e África somam um total de onze títulos. São os títulos: **O cabelo de Lelê** (2007); **O que tem na panela Jamela?** (2007); **O rei preto de ouro preto** (2008); **O fantasma de Tarrafal** (2007); **As narrativas preferidas de um contador de histórias** (2007); **Tumbu** (2007); **Do outro lado tem segredos** (1980); **Volta ao mundo dos contos nas asas de um pássaro** (2007); **Agbalá, um lugar continente** (2001); **Contos e lendas afro-brasileiros - a criação do mundo** (2007); **O Quilombo Orum Aiê** (2010).

Estão inseridos nas temáticas africanas vinte e quatro títulos, tais narrativas retomam a oralidade da África por meio de mitos, lendas e contos. São os títulos: **Sundjata, o príncipe leão** (1995); **Histórias africanas para contar** (2001); **Lendas Negras** (2001); **Bom dia camaradas!** (2003); **A Gênese**

Africana – contos, mitos e lendas da África (2005); Chuva de manga (2005); Sikulume e outros contos africanos (2005); Comandante Hussi (2006); Mzungu (2006); Nyangara Chena – a cobra curandeira (2006); Os gêmeos do tambor (2006); Ulomma, a casa da beleza e outros contos (2006); Os três presentes mágicos (2007); Os chifres de Hiena e outras histórias da África ocidental (2007); Elégua (2007); O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia (2007); Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos (2008); O segredo das tranças e outras histórias africanas (2008); O papagaio que não gosta de mentira e outras fábulas africanas (2008); Contos africanos dos países de língua portuguesa (2009); Erinté, o caçador e outros contos africanos (2009); O Príncipe medroso e outros contos africanos (2009); A tatuagem – reconto do povo Luo (2012); Você é livre (2012). Por fim, ao longo de todo o acervo do PNBE que foi pesquisado, localizamos apenas duas obras com princesas africanas. São elas: **Omo – oba histórias de princesas (OLIVEIRA, 2009)** e **Aqaltune e as histórias da África (MASSA, 2012).**

Após uma análise inicial dos acervos do PNBE, verificamos que a Lei 10.639/03 impulsionou políticas públicas de leitura a adotarem em seus acervos obras com temáticas africanas e afro-brasileiras. Constatamos que, embora os números de títulos com personagens negros sejam inferiores em relação às demais obras adotadas pelo programa, e embora em escala menor que a esperada, é possível afirmar que essa política de distribuição de livros conseguiu se adequar às exigências da lei. Reconhecemos a importância do PNBE como um programa de leitura de considerável contribuição para o acesso a livros literários por alunos das escolas públicas, além de possuir um papel fundamental na propagação da cultura e da história de povos pouco conhecidos. Segundo Ramos e Amaral (2015):

A definição por uma determinada obra para compor um acervo que estará em bibliotecas de escolas públicas de um país é uma decisão política acerca da valorização de determinada cultura, a qual passará a constituir também a identidade dos leitores [...]. A opção por obras que privilegiem culturas diversas, entre elas a africana, é uma forma de permitir que as crianças construam seu imaginário com imagens provindas de várias culturas. Abrir espaço e acolher outras, outras culturas nas leituras a serem feitas pela criança brasileira é, pois, uma tentativa de contribuir para que o discurso literário seja de fato dialógico, de modo que não se tenha uma história única circulando no imaginário dos estudantes. Temos tantas histórias quantos são os seus narradores, quantas são as culturas privilegiadas. Trata-se de uma iniciativa que busca apagar o discurso monológico em prol das outras vozes que compõem o cenário nacional (RAMOS; AMARAL, 2015, p. 204).

Por meio do levantamento realizado na pesquisa, comprovou-se que a distribuição dos

acervos do PNBE foi concretizada, alcançando um considerável número de alunos em diversas escolas públicas. Entretanto, apesar das crescentes publicações e da efetividade nas distribuições, ainda presenciemos uma escassez do ensino sobre essas temáticas, algo que se origina a partir de resistência de professores em trabalhar tais conteúdos e de alunos que parecem não se identificar com essa recém-adotada literatura. Cagneti e Silva (2013) afirmam que, assim como um dia se começou a exigir das escolas que lidassem com a literatura para crianças e jovens, sem que seus professores estivessem preparados para isto, hoje se repete a mesma situação em relação ao ensino dessas culturas.

No que concerne às orientações para o trabalho com essas temáticas, verificamos que o ensino da literatura afro-brasileira está presente dentre os mais importantes documentos norteadores de práticas educacionais. Ao realizarmos a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997) e as versões da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), verificamos uma progressão no direcionamento para o trabalho com os livros literários em sala de aula, revelando adequação frente à Lei 10.639/03. Contudo, entendemos que para o efetivo uso dessas obras, tão importante quanto as orientações para o corpo docente e a presença das obras nas bibliotecas, é o investimento em projetos que prezem pela formação desses professores que atuam diariamente em sala de aula e receberam em suas escolas as obras.

Entendemos que ainda há uma longa trajetória a ser percorrida para que se alcance a consolidação das temáticas africanas na literatura brasileira e para que isto seja possível, antes é preciso não apenas incluir a imagem das princesas africanas, mas valorizar por meio da representação desses personagens a cultura da África, de maneira que venha a contribuir para a propagação de forma positiva das histórias dessas princesas ainda pouco conhecidas. Oliveira (2008) afirma:

Não basta, portanto, a mera inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentam protagonistas negros (as), ou que delineiam as religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins. Diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura, mais ainda é necessário, na atualidade, redobramos a atenção em relação às produções nesse enfoque, pois, em virtude da Lei 10.639/03, a tendência é que haja investimento no mercado editorial, culminando com publicações e reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no tocante à história e cultura africana e afro-brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que regulamentam a aludida lei (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

Reconhecemos a importância da recente inclusão das histórias das princesas negras africanas

nas narrativas infantis e juvenis, porém ressaltamos a importância de se manter uma atenção redobrada no tocante à qualidade destas obras que estão promovendo a “representatividade” das histórias africanas para o público infantil e juvenil brasileiro.

As princesas africanas na literatura juvenil: uma análise dos títulos encontrados

A partir das pesquisas realizadas nos acervos do PNBE, encontramos duas obras com adaptações das histórias de princesas africanas. Tais publicações serão analisadas a seguir para examinarmos a qualidade literária com temáticas africanas. Como já anunciado anteriormente, os títulos são: **Omo – oba histórias de princesas** (OLIVEIRA, 2009) e **Aqaltune e as histórias da África** (MASSA, 2012).

Inicialmente, estabelecemos como critérios para nossa análise a averiguação dos elementos que constituem essas narrativas (personagens, cenários e enredos), os diálogos existentes entre os textos visuais e verbais, observando como são realizadas as caracterizações das princesas. Pontuaremos, ainda, as contribuições que as histórias narradas estão trazendo para o reconhecimento da cultura africana.

As obras que aqui serão tratadas são personificações de culturas, tradições e crenças e se manifestam por meio de lendas⁶ e mitos. Cada obra se torna um canal de conhecimento sobre as histórias das princesas africanas, não necessariamente, estas narrativas apresentarão as mesmas características, pois o continente que aqui é tratado possui uma considerável diversidade cultural e isto o torna praticamente impossível de ser representado da mesma maneira.

Apresentando as narrativas

O livro **Omo-Oba: Histórias de Princesas** (OLIVEIRA, 2009), escrito por Kiusam de Oliveira e ilustrado por Josias Marinho, reconta mitos africanos divulgados na tradição ketu e que reforçam os diversos modos de ser femininos. A narrativa é dividida em seis mitos e relata as histórias de Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê e Xalugá e Oduduá. As princesas apresentadas nesse livro são seis

⁶ Trataremos o conceito de Lenda como uma narrativa de cunho popular que é transmitida, principalmente de forma oral, de geração para geração.

divindades iorubanas, orixás, cujas histórias de seus poderes são recontadas como se fosse no tempo da infância delas. Essas histórias tratam de dons especiais de divindades que muitas vezes precisam se separar do grupo para poder vivê-los com integridade como é o caso de Oiá e de Olocum e também dos que precisam de um grupo para se realizar. Por exemplo, lemanjá de cuja boca nascem os seres do mar e outros orixás ou Oxum cuja presença tem a magia necessária para reintegrar Ogum.

Em **Aqaltune e as histórias da África** (MASSA, 2012), somos apresentados à história de Maria, Guilherme e Aqaltune, que só queria ser chamada de Alice, três adolescentes que vão viajar para uma fazenda longe da cidade. A fazenda pertencia aos avós de Maria e se localiza na Serra da Barriga, em Alagoas - cenário que faz parte de um contexto de escravidão que ocorrera há muitos anos atrás, mais precisamente no século XVII. Os adolescentes acreditavam que o ponto alto da viagem seria caçar vagalumes, mas na verdade estavam prestes a embarcar em uma grande aventura que transformaria suas vidas para sempre. Tudo se inicia, quando no antigo casarão, que havia sido um engenho de cana-de-açúcar, o trio conhece Vó Cambinda que é cozinheira, e seu bisneto Kafil. Eles moram em uma vila e são descendentes de escravos. Ao conhecer e participar um pouco mais da cultura quilombola, Alice descobre ser peça importante de uma antiga lenda africana sobre a princesa Aqaltune e junto com seus amigos enfrenta as forças da natureza e vão em busca da verdade por trás dessa antiga lenda.

Os elementos que as constituem

Inicialmente, retomamos informações que nos situam sobre um novo aspecto o qual assume a literatura juvenil. Essa, já que endereçada a um público com uma bagagem de leitura mais elevada e em uma fase em que o universo imaginário já foi realizado, agora se propõe a retratar contextos que permitam ao leitor o contato com o real. Os temas e assuntos abordados não necessariamente precisarão carregar a ideia de um conteúdo mais leve; os cenários tornam-se cada vez mais reais, os personagens representam vivências próximas dos seus leitores. Porém, o aspecto mais marcante nessa caracterização diz respeito ao protagonismo dos personagens principais.

Os personagens que compõem as duas narrativas aqui apresentadas são princesas, príncipes, reis, guerreiros (as) e orixás. Diferentes dos contos populares tradicionais, as mulheres africanas não são princesas como estamos acostumados a conhecer. São outros tipos de princesas, são de reinos diferentes, onde não existem castelos, torres e vestidos longos. E, ao contrário da maioria das narrativas clássicas, nessas nem sempre os finais são felizes.

Outra diferença se configura em relação ao modelo de princesa tradicional, que costuma ser caracterizado como figuras passivas e que dependem de outros personagens para libertá-las. Contrapondo-se a esse modelo, as princesas africanas são caracterizadas como sendo independentes, fortes e corajosas. Elas enfrentam obstáculos com suas próprias forças e por este motivo são descritas como Princesas Guerreiras.

Outra figura comum nos contos clássicos são os príncipes, estes sempre recebem um grande protagonismo, pois são os responsáveis por matar dragões, invadir torres e castelos e resgatar as princesas. Porém, nas duas narrativas apresentadas, os príncipes recebem um protagonismo secundário. Na história de Aqaltune, ele nem ao menos é mencionado, já em **Omo – oba histórias de princesas** (OLIVEIRA, 2009) o mito *Oduduá e a briga pelos sete anéis* revela um duelo entre o príncipe e a princesa pela autoridade no relacionamento. O príncipe exige que a princesa cumpra as suas exigências, porém, ela não aceita suas imposições e reivindica seu lugar.

No que diz respeito à figura do Rei, em Aqaltune, este é mencionado brevemente e de certa forma não assume nenhum papel decisivo para a construção da narrativa. Ele apenas é rememorado nos momentos em que o narrador explica sobre a invasão dos portugueses ao reino africano, a qual Aqaltune pertencia. Durante essas batalhas, o rei, pai de princesa, foi morto e sua filha presa acabou sendo transportada em navios negreiros, vendida como escrava no Brasil.

As figuras maternas dessas princesas não são mencionadas. Na história de Aqaltune, a própria princesa já chegou grávida, ao Brasil, pois foi comprada como escrava reprodutora. Nessa narrativa, percebemos que os laços afetivos familiares são apagados. Já nos mitos recontados por Kiusam de Oliveira verificamos que alguns laços familiares são mantidos, mas em sua grande maioria as princesas se tornam independentes.

Madrastas, bruxas e dragões inexistem nessas histórias. Em Aqaltune, as figuras "malvadas" são substituídas por invasores portugueses e senhores de escravos. Percebemos que os vilões perdem um aspecto fantasioso e são aproximados da realidade vivenciada pela princesa. Em **Omo – oba histórias de princesas** (OLIVEIRA, 2009), a maldade não é apresentada mediante outras pessoas, pois o perigo, neste caso, habita dentro das princesas.

Ao apontarmos a permanência dos personagens como príncipes e princesas é bem possível que imediatamente tenhamos imaginado os castelos em que essas histórias se passaram, mas esse é outro elemento que sofre alteração. Sabemos que as princesas aqui referidas são de origens africanas,

logo, se as obras se propõem a retratar os aspectos destas culturas e dos momentos históricos em que elas estiveram inseridas, precisará criar cenários que retratem estas realidades as que se pretende expor. Dessa forma, a narrativa de Aqualtune se desenvolve em tribos, fazendas e senzalas. Percebemos nessa primeira descrição de cenários que há uma ligação de culturas que fica aqui evidenciada: as tribos se referem à configuração dos reinos africanos e as fazendas e senzalas são retratos do período de escravidão no Brasil. **Omo – oba histórias de princesas** (OLIVEIRA, 2009) se passa em florestas e mares, os cenários estão sempre de acordo com a locais de origem das princesas.

O aspecto moralizante das obras ainda é notado em alguns trechos. Em **Aqualtune e as histórias da África** (MASSA, 2012), observamos isto quando vó Cambinda repreende Alice no momento em que ela não quer mais ouvir as lendas que estão sendo contadas:

Não desconfie do que você não conhece. Aprenda, escute, sempre temos o que aprender. O que você está vendo aqui é uma cultura diferente da sua, nós somos descendentes dos irmãos africanos, temos outros hábitos, não é ruim, é diferente (MASSA, 2012, p. 49).

Percebemos que essa repreensão transmite uma mensagem que ressalta a importância de ouvir, antes de opinar. Sobretudo, nesse caso, as informações estão sendo dadas por uma pessoa bem mais velha e se referem a uma cultura desconhecida. Se negar a ouvi-la seria uma desobediência e também se configuraria como falta de respeito. Em **Omo – oba histórias de princesas** (OLIVEIRA, 2009), os mitos deixam mensagens sobre a importância de respeitar os limites para que o dom que as princesas possuem não cause dano a si e aos outros.

Os diálogos entre o texto verbal e visual

O livro **Aqualtune e as histórias da África** (MASSA, 2012) é composto por poucas ilustrações. A primeira imagem surge na capa (Figura 1) na qual uma mulher é ilustrada com um turbante na cabeça e com uma lança na mão. Notamos que a roupa é composta por estampas de plantações de cana-de-açúcar, imagem que faz alusão aos engenhos em que os negros eram escravizados. A região da Serra da Barriga, em Alagoas, cenário em que a narrativa se passa, possui um contexto histórico ligado ao cultivo de cana-de-açúcar. Pernambuco, inclusive, chegou a ser considerada uma das mais ricas capitânicas durante o ciclo açucareiro. Esse cultivo se passa entre meados do século XVI e meados do século XVIII e representou, durante muito tempo, a base da economia agrícola e industrial do Brasil colonial. Os senhores de engenho, para ampliar e exportar sua produção, utilizava mão de obra escrava composta por africanos, cujo tráfico também gerava lucros.



Figura 1 - Aqualtune, a princesa guerreira.

Fonte: Arquivo pessoal (Massa, 2012).

Observamos na ilustração exemplificada na Figura 1, uma mulher sem expressão no rosto. As cores presentes no turbante se repetem nas entradas dos capítulos. A paleta de cores também é bastante reduzida em que predominam as cores cinza e preto. No texto verbal, Aqualtune é descrita como uma negra, linda, forte, guerreira, pernas longas, compridas, corpo musculoso, protegia o reino dos invasores e era querida por todos. “Os cabelos ficavam sempre presos e arrumados como devem ser os cabelos de uma princesa” (MASSA, 2012, p. 46). Representava seu povo não por ser uma princesa que fazia parte da nobreza, mas por em diversas situações se fazer semelhante aos demais membros do seu reino. Em Massa (2012, p. 46), encontramos a seguinte descrição: “Só sabia lutar sem os enfeites no corpo. Na hora de lutar, ela não era a princesa, a filha do rei, com mais importância do que os outros. Era igual às guerreiras mulheres, lutando para defender o reino do Congo”.

A escritora e ilustradora Ana Cristina Massa nos mostra que a história de Aqualtune tornou-se uma lenda graças a um mapa, uma estátua e uma tiara. A princesa do reino do Congo atravessou gerações e ainda se faz viva entre os descendentes do povo africano.

O texto escrito ainda reforça a coragem de Aqualtune em três ocasiões: a primeira, diz respeito à luta pela defesa do seu reino que vivia em guerras constantes. A segunda, se passa quando o reino da princesa é dominado pelos portugueses e ela precisa fugir enfrentando vários perigos. E a terceira, se dá quando Aqualtune chega ao Brasil como escrava e, em seguida, foge para o Quilombo dos Palmares, o qual abriga muitos negros escravizados que também decidem fugir em busca da liberdade.

A história da princesa retratada na obra **Aqultune e as histórias da África** (MASSA, 2012), só recebe protagonismo a partir de um resgate de objetos simbólicos (mapa, tiara e estátua) que são encontrados por três adolescentes. Nessa narrativa que retoma ligações com antepassados no cumprimento de uma lenda, a história real da princesa do reino do Congo, Aqultune, fica como pano de fundo diante das aventuras vivenciadas por Alice, Maria, Guilherme e Kafil.

Em **Omo – oba histórias de princesas** (OLIVEIRA, 2009), localizamos algumas ligações entre os textos verbais e visuais. Inicialmente nos atentamos em observar os traços estéticos das princesas: beleza, vaidade, graciosidade, rapidez e genialidade são características atribuídas às seis princesas. Vejamos esses traços na Figura 2

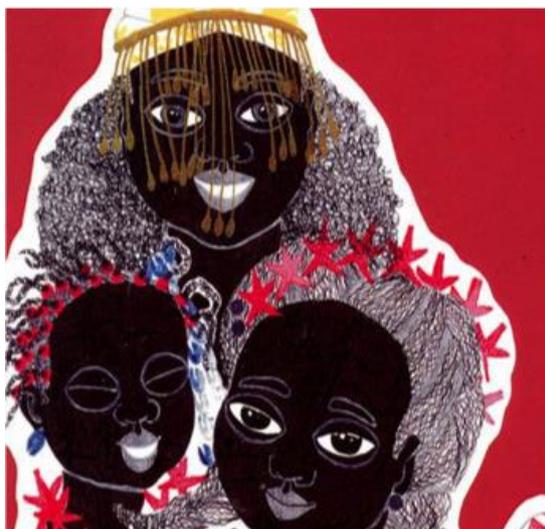


Figura 2 - Histórias de princesas.

Fonte: Arquivo pessoal (Oliveira, 2009).

Na Figura 2, podemos visualizar alguns dos traços estéticos evidenciados durante toda a narrativa, especialmente, a vaidade - coroas, brincos, tiaras etc. O cabelo crespo também vem marcado na ilustração. As imagens evidenciam a doçura no olhar das princesas e a felicidade sempre apresentada por meio dos sorrisos. Verificamos que o ilustrador, Josias Marinho, se apossa de uma paleta de cores bem mais ampla que as da Figura 1. As cores selecionadas para ilustrar as páginas dos livros são modificadas de acordo com cada mito. Isso acontece pelo fato de cada princesa ter preferência por cores distintas e também pertencerem a povos distintos.

Por meio da leitura e análise das características apresentadas no modelo das princesas africanas, percebemos o quão forte são as marcas dos costumes e tradições de cada uma delas. A

partir disso, selecionamos nas duas narrativas as principais representações que elas enfatizam sobre as culturas, tradições e religiões nos diferentes contextos dos reinos africanos.

Os reflexos das tradições africanas

As duas narrativas são representações de crenças e culturas que já existiram e que deixaram suas marcas na contemporaneidade. Na leitura das obras, um aspecto se torna comum entre elas: a relação dos povos com a natureza e as divindades africanas. De acordo com Domingos (2011):

Os homens da religião tradicional africana respeitam profundamente a natureza. [...] na relação entre o homem e a natureza, o indivíduo não é um sujeito abstrato, separado, independente das condições ecológicas da sua existência. O indivíduo não está separado das condições genealógicas e de seus pressupostos míticos, místicos, mágicos ou religiosos (DOMINGOS, 2011, p. 7).

Outra tradição pertencente à cultura africana que é retomada durante a narrativa **Aqultune e as histórias da África** (MASSA, 2012), diz respeito à importância da figura dos anciãos, sobre os quais recai a legitimidade de ser dominador de conhecimentos. Podemos confirmar essa personificação a partir da importante figura representada pela velha Cambinda: ela é uma fonte de histórias das lendas locais e ainda é uma líder em sua comunidade por ser a pessoa mais velha e sábia. Vó Cambinda não só é a guardiã do saber, como também promove, por meio da contação de histórias, o reencontro entre memória e tradição. Ela carrega uma das mais importantes heranças africanas: a oralidade. Por meio de suas histórias, ela incute aos mais jovens o conhecimento e a sabedoria, valores estes que se propagam entre as gerações:

O fato é que as narrativas sempre fizeram e fazem parte da nossa essência. Nossos antepassados de tradição oral, por exemplo, se utilizavam da narração de contos para repassar de geração a geração toda sabedoria e todo conhecimento adquirido e acumulado pelo povo, ao longo do tempo. Por intermédio da palavra e da poética dos contadores tradicionais, representados por anciãos, griôs, artesãos e pessoas da comunidade, tais contos eram disseminados e narrados à população. Da boca desses narradores, ou seja, do próprio povo é que os ensinamentos, valores, costumes, organização social, memória e identidade coletiva eram repassados, armazenados e transmitidos a seus descendentes (SILVA, 2015, p. 19).

Entre os povos africanos, há uma idealização de que as sabedorias pertencem às pessoas

mais velhas. Esse dado é reforçado em uma matéria intitulada **Anciãos: os pilares da África** (2002), realizada por León Ngoy kalumba:

Os anciãos em África desde sempre desempenharam um papel decisivo. Além de fundamento da família e da etnia, eram os condutores da vida, o elo de união entre o passado e o futuro, os repositórios da sabedoria popular e os educadores da juventude (KALUMBA, 2002, p. 1).

Assim sendo, os anciãos são também a memória do povo, aqueles que preservam a história e uma infinidade de acontecimentos e palavras recebidos do passado. Em seus estudos, Domingos (2011, p. 6) reforça que “O passado confere autoridade àquele que traz o peso do tempo, da sabedoria, da geração e da ancestralidade”.

A partir das análises, apontamos que esses livros direcionados ao público juvenil resgatam aspectos que mostram as peculiaridades das culturas africanas. Esse resgate proporciona que os jovens leitores conheçam essas riquezas e tenham contato com esse universo de crenças e tradições tão pouco explorado.

Considerações finais

Ao darmos início sobre a exposição dos principais objetivos deste artigo, indicamos que direcionaríamos nossas investigações para as representatividades dos personagens negros, especialmente das princesas africanas, nos acervos do PNBE. Durante esta investigação, a constatação de um dado se tornou bastante relevante, vimos que ao longo dos levantamentos bibliográficos houve um progressivo aumento de obras com protagonistas negros. Também observamos que o protagonismo direcionado aos personagens negros só passou a ganhar uma considerável progressão a partir da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), em que as políticas públicas de leituras, visando cumprir às exigências dispostas na lei, se apropriaram desses temas e aumentaram títulos de obras nos acervos.

Entretanto, um dos grandes impasses no que diz respeito à adoção das obras de literatura afro-brasileira em sala de aula diz respeito à falta de clareza que professores e alunos possuem sobre essas narrativas. Durante a análise e observação dos documentos que norteiam as práticas educacionais docentes, como os PCN's (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017), constatamos que as orientações para os professores estão dispostas entre os principais objetivos desses documentos.

A partir dessas verificações, podemos concluir que a ausência da literatura afro-brasileira na

sala de aula não está ligada à falta de orientações nos documentos educacionais, pois elas existem. Sobretudo, para que elas sejam postas em prática, é necessária a efetivação de um trabalho coletivo em que o mercado editorial, em parceria com os escritores brasileiros, elaborem materiais com qualidade estética e literária; os programas de distribuição de livros permaneçam analisando criteriosamente os títulos selecionados; os acervos continuem chegando às escolas; e professores e bibliotecários, enquanto mediadores de leitura, sejam orientados, por meio dos documentos norteadores e de formação continuada, para que tenham clareza sobre o trabalho que podem desenvolver com práticas de leitura com os livros e o ensino da literatura afro-brasileira.

Outro dado apontado durante as nossas pesquisas foi a baixa representatividade das obras com princesas negras africanas. A partir dessa constatação, levantamos alguns apontamentos que talvez possam nos esclarecer sobre essas ausências. O primeiro diz respeito ao baixo número de escritores que estão propondo contar essas histórias; o segundo é que, de certa maneira, ainda estamos vinculados às representações das princesas europeias, o que é bastante considerável, pois temos séculos de tradições dessas narrativas e apenas treze anos desde que a lei 10.639/03 foi homologada no país e propôs o resgate das histórias africanas esquecidas. Segundo Traça (1998), essa tradição se constituiu por meio dos escritos de Charles Perrault (1628-1703), Jacob Grimm (1785-1863), Wilhelm Grimm (1786-1859) e Hans Christian Andersen (1805-1875) e da indústria cultural. Não seria possível mencionar essa indústria sem nos referirmos a Walt Disney (1901-1966), responsável por apresentar às crianças as representações frágeis, estereotipadas e cheias de encantamento das princesas (TRAÇA, 1998).

Durante o levantamento dos acervos do PNBE, nos deparamos com narrativas escritas por brasileiros que estão adaptando os contos populares africanos e revelam as histórias das princesas que existiram, mas que ficaram esquecidas e apagadas na nossa história e memória. Reconhecemos que as leituras dessas obras contribuem de maneira significativa para o reconhecimento das princesas africanas e da cultura do povo africano. Porém, ressaltamos que, ainda, há um longo caminho a ser percorrido para a consolidação da identidade dessas princesas na literatura juvenil brasileira.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Literatura em minha casa. Brasília: MEC/SEB, 2003. Disponível em: <ftp.fn.de.gov.br/web/biblioteca_escola/titulos_colectoes_literatura_minha_casa_04_08_2003.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Acervos (PNBE). Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Acervos (PNBE). Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Acervos (PNBE). Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Acervos (PNBE). Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Acervos (PNBE). Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CAGNETI, S. S. **Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil-África**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Série Conversas com o Professor, 3).

DOMINGOS, L. T. A visão africana em relação à natureza. **Revista brasileira de história das religiões**. v. III, n. 9, p. 1-11, 2011.

KALUMBA, L. N. Anciãos: os pilares da África. **Revista Além Mar**, out. 2002. Disponível em: <<http://www.alem-mar.org/cgi-bin/quickregister/scripts/redirect.cgi?redirect=EEFIAZZpuFgpqgltZb>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

MASSA, A. C. **Aqultune e as histórias da África**. São Paulo: Gaivota, 2012.

NASCIMENTO, I. A leitura como moeda de trânsito social: entrevista com Marisa Lajolo. In: CARVALHO, P. B. **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa/Observatório da Educação e Juventude, 2003. (Série Em Questão, 2). p. 47-57.

OLIVEIRA, M. A. J. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In XI Congresso Internacional da ABRALIC: *Tessituras, Interações, Convergência*, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

OLIVEIRA, K. **Omo-Oba**: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

PAIVA, A.; SOARES, M. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 nov. 2017.

RAMOS, F. B.; AMARAL, L. M. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 9, n. 2, p. 301-319, 2015.

SILVA, V. S. Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias. In: SOUZA, R. J. (Org.), **A arte narrativa na infância – práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 17-26.

TRAÇA, M. E. **O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

Recebido em: 26/07/2017

Aceito em: 03/10/2017

ENSINO DE HISTÓRIA E LEI 11.645: ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS PNLD 2015

RAFAELA ALBERGARIA MELLO¹

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo apresentar uma parte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, no qual se procurou investigar o guia ao professor do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de História para o ensino médio de 2015, de acordo com a lei 11. 645/2008, que é um marco no qual se torna obrigatória a inserção da temática indígena na educação básica. O artigo ainda expõe a importância da temática indígena no ensino de história e faz um breve balanço da política pública do PNLD e da relevância do livro didático na educação.

Palavras-chave: Ensino de história. Índios no Brasil. Livro didático. Conteúdos curriculares.e.

TEACHING OF HISTORY AND LAW 11.645: ANALYSIS OF DIDACTIC COLLECTIONS PNLD 2015

ABSTRACT: This article aims to present a part of the research carried out in the Professional Masters in Basic Education Practices of the Pedro II College, in which it was sought to investigate the guide to the teacher of the National Plan of the Didactic Book (PNLD) of History for the high school of 2015, according to Law 1145/2008, which is a framework in which the insertion of the indigenous theme in basic education becomes mandatory. The article also exposes the importance of the indigenous theme in the teaching of history and gives a brief review of the public policy of the PNLD and the relevance of the textbook in education.

Keywords: History teaching. Indians in Brazil. Textbook. Curricular contents.

ENSEÑANZA DE HISTORIA Y LEY 11.645: ANÁLISIS DE LAS COLECCIONES DIDÁCTICAS PNLD 2015

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar una parte de la investigación realizada en el Máster Profesional en Prácticas de Educación Básica del Colegio Pedro II, en el cual se buscó investigar el guía al profesor del Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD) de Historia para la enseñanza media de 2015, de acuerdo con la ley 11. 645/2008, que es un marco en el que se torna obligatoria la inserción de la temática indígena en la educación básica. El artículo aún expone la importancia de la temática indígena en la enseñanza de historia y hace un breve balance de la política pública del PNLD y de la relevancia del libro didáctico en la educación.

Palabras clave: Enseñanza de historia. Indios en Brasil. Libro didáctico. Contenidos curriculares.

¹ Mestre em Educação Básica pelo Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II. Professora de História da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Introdução

Este artigo tem como finalidade apresentar uma parte da pesquisa sobre a temática indígena no ensino de história, realizada no Mestrado Profissional de Práticas de Educação Básica nos anos de 2014-2016. O objetivo principal da pesquisa foi compreender como ocorre a inserção da lei 11.645/2008 nos livros didáticos de História para o ensino médio, por meio da análise do guia ao professor de História do ensino médio do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, de 2015. Assim procurou-se refletir de que forma as resenhas feitas pelos pareceristas apresentam a temática indígena.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a documental, tendo em vista as análises dos pareceristas presentes/encontradas no último Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. Buscou-se perguntar e entender como esses pareceristas relacionam a inclusão das questões indígenas à aprovação dos livros didáticos. A fonte documental utilizada foi o guia PNLD para o Ensino Médio 2015, no qual foram investigados e interpretados os dados encontrados nas resenhas das coleções didáticas em que os pareceristas registraram a relevância do ensino de História dos povos indígenas brasileiros nos livros didáticos aprovados.

A temática indígena e a História do Brasil

Os índios no Brasil estão divididos em diversas etnias, línguas e territórios. Segundo os dados do censo demográfico do IBGE de 2010², a população indígena se encontra espalhada por toda área brasileira. Eles estão no interior da floresta Amazônia, como São Gabriel da Cachoeira, assim como estão na maior cidade do país, São Paulo, e também em Brasília, capital do país. O último censo do IBGE apontou que, no Brasil, os indivíduos que se autodeclararam indígenas são 817.963, dos quais 502.783 são moradores da zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras.

A partir da metade do século XX, os povos indígenas começaram a se organizar e a conquistar maior atenção na História do Brasil, influenciando a realidade e repercutindo em suas reivindicações, junto ao poder público, para uma implementação justa e concisa de seus direitos. Eles passaram a lutar

2 Segundo o *site* do IBGE, o Censo 2010 é um retrato de corpo inteiro do país com o perfil da população e as características de seus domicílios, ou seja, ele nos diz como somos, onde estamos e como vivemos. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/sobre-censo.html>. Acesso em: 26 de jun. 2017.

por sua visibilidade, mostrando que não estavam desaparecidos, pois, no passado, foram esquecidos propositalmente: eram considerados selvagens “*bárbaros*”, que deveriam se adaptar à sociedade que buscava um progresso no qual não incluíam culturas diferentes daquilo que, para esse modelo social, era considerado “normal”, dentro dessa lógica normalizadora, assim foram excluídos do currículo da educação básica.

John Monteiro (1995) afirma que um *novo indigenismo* surgiu a partir das reivindicações das organizações indígenas que conseguiram reconquistar direitos históricos. Esse movimento teve apoio dos antropólogos, ocasionando novas produções bibliográficas sobre a temática indígena que até então eram omitidas e gerando novas perspectivas dentro da história do Brasil. A respeito dessas novas produções acadêmicas, John Monteiro (2001) denominou de *Nova História Indígena* a reconstrução do processo histórico, a revisão de estudos e a inserção do indígena como ator político e atuante nos processos históricos. Como parte desse movimento vários autores são citados. Manuela Carneiro da Cunha (1985), Luis Grupioni (1995) e João Pacheco de Oliveira (1999) apresentam reflexões seminais sobre a temática.

A reivindicação étnica dos indígenas contra os estereótipos existentes em nossa sociedade é uma busca que também inclui repensar a história do Brasil, como a discriminação contra os índios em diversos contextos históricos. Por isso, esta reflexão procura contribuir para o estabelecimento de políticas favoráveis de garantia e de legitimidade dos seus direitos.

Heloisa Bertol Domingues (1989) realizou em sua dissertação uma pesquisa sobre a construção e as relações no IHGB. Segundo a pesquisadora, o historiador Varnhagen não admitia que os índios fossem chamados de brasileiros, para ele, a denominação certa era *homem fera*, ele também acreditava que os indígenas só poderiam ser conquistados por meio da violência e, desta forma, os bandeirantes tiveram um papel fundamental para a construção da sociedade brasileira “civilizada”. Domingues ainda afirma que oposição de civilização e barbárie foi o motivo do debate sobre índios no processo de construção da História do Brasil, mas não a sua razão.

Por sua vez, Francisco Adolfo Varnhagen (1857 apud MONTEIRO, 1995), principal historiador do Brasil durante o período imperial, alinhado à história positivista e evolucionista, marcos intelectuais do século XIX, desenvolveu um conjunto de obras importantes sobre a construção da História do Brasil e da identidade nacional. Varnhagen demonstrou, em sua obra, o preconceito contra os indígenas, postulando que este povo não tinha história e negando a existência de um genocídio no Brasil contra

as populações originárias³.

Para o historiador, o Brasil era a extensão de Portugal. Por isso, ele considerava o português o grande herói, o desbravador das terras. A célebre frase de Varnhagen sobre os índios, “não há história, há apenas etnografia” (VARNHAGEN, 1857 apud MONTEIRO, 1995, p. 28), parece ter sido incorporada na historiografia brasileira por décadas, tendo como desdobramento o preconceito pela da população brasileira em relação aos povos indígenas. Como Paulo Knauss (1991, p. 43) afirma:

Trata-se do maior clássico da historiografia do Brasil, a História Geral do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro. Sua obra veio a público entre os anos de 1854-57 e, desde então, se tornou um marco na historiografia nacional, não só por seu resultado interpelativo, mas especialmente, pela diversidade e riqueza no trabalho e erudição em relação às fontes primárias apresentadas ao longo dos seus cinco tomos. A partir de seu engajamento no projeto político de construção da nacionalidade do Império do Brasil, a obra de Varnhagen assumiu desde a sua divulgação, grande importância, tornando-se um alicerce da memória nacional, até os dias de hoje, em grande parte. Questioná-la, acima de tudo, significa pôr em cheque quase todo o discurso exigido acerca do passado colonial do Brasil.

Contra-pondo-se ao pensamento de Varnhagen, também no século XIX, o professor do Colégio Pedro II, Capistrano de Abreu, escreveu importantes obras sobre como os portugueses moldaram a América⁴. Esse autor traçou os caminhos do aldeamento e, ao contrário de Varnhagen, tinha uma visão positiva dos índios. Para o autor, o Brasil não era português e sim mestiço (KNAUSS, 1991).

Entretanto, Varnhagen era o principal historiador do IHGB e formulador da ideia de Brasil nação contínua a Portugal. Dessa forma, se criou e se perpetuaram na história brasileira equívocos e termos fantasiosos a respeito das populações originárias, reafirmando uma perspectiva eurocêntrica. Knauss ressalta, ainda, que nem sempre se tem avançado em igual proporção na superação de tal perspectiva oitocentista no âmbito do senso comum, especialmente no que tange aos acontecimentos do século XVI (KNAUSS, 1991). João Pacheco de Oliveira (2010) afirma:

³ Dentre as obras do historiador Varnhagen, podemos destacar: VARNHAGEN, F. A. *História Geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal*. 3 vols. São Paulo: Melhoramentos, 1978[1854].

⁴ Podemos destacar como uma das principais obras de CAPISTRANO DE ABREU, J. *Prefácio à História do Brasil*. Ensaio e Estudos (Crítica e História). Rio de Janeiro, Livraria Briguier, 1932.

A história do Brasil como é habitualmente contada torna inteiramente impossível pretender compreender a importância dos indígenas na fundação da colônia e na construção da nacionalidade inviabilizando igualmente os esforços de entendimento de sua presença e significação na contemporaneidade (p. 28).

Portanto, consideramos importante a ideia de repensar a História do Brasil, seu processo de colonização e as suas contradições, refletir sobre ensino de História, para que se perceba o perigo de uma História única e singular, com a narrativa eurocêntrica e com pouca importância aos indígenas. É preciso, então, rever a multiplicidade de sujeitos, dado que a História é composta por diversos segmentos e agentes sociais.

É o caso do recente livro “O Brasil que os europeus encontraram” (PINSKY; MESGRAVIS, 2014) que procura caracterizar como era o Brasil em 1500. Utilizando como fonte relatos de cronistas da época, como jesuítas, senhores de engenhos e viajantes, o livro busca realizar um resgate legítimo da História, apresentando as primeiras impressões dos portugueses a respeito da terra, da fauna e dos povos que aqui habitavam. No primeiro capítulo, as autoras fazem um minucioso resgate acerca dos povos indígenas, relatando sobre suas etnias, os territórios ocupados e a forma como viviam. As autoras também destacam como os nativos reagiram ao contato com os europeus e quais foram os desdobramentos deste contato, além de abordar as divisões de trabalho e as organizações dos povos autóctones, bem como a questão cultural das guerras e da antropofagia. Posteriormente, destacou-se a importância das missões jesuítas, dos aldeamentos e da catequização como destruidores da cultura indígena e da disponibilização da sua mão-de-obra para o trabalho forçado na colonização.

As historiadoras mostram que, para a sobrevivência, os indígenas tinham que escolher entre serem pacificados ou migrarem para áreas mais afastas, ainda desconhecidas. Vale destacar que não há um estereótipo indígena nesse livro, ao contrário, elas desmistificam a questão da preguiça em relação ao trabalho, apontam que o trabalho escravo indígena existiu até a abolição e que a construção do Brasil em relação ao mito da raça é falsa. As autoras também desconstruem o mito do bandeirante, argumentando que não havia nada de heroico neste tipo de trabalho e, relatando os primeiros anos de colonização no Brasil, procuram dar um novo olhar na História do Brasil.

Pesquisas realizadas nos principais centros universitários brasileiros têm trazido à tona os povos indígenas como protagonistas da história do Brasil. Percebe-se nesses novos estudos a inserção da temática indígena como importante área de estudo da historiografia brasileira, com o objetivo de entender e compreender o processo de ocupação e desenvolvimento territorial do Brasil colônia. A

pesquisa de João Azevedo Fernandes apresenta uma visão diferenciada sobre os povos indígenas. O historiador e antropólogo, falecido no ano de 2014, realizou um trabalho minucioso em “Selvagens Bebedeiras: álcool, embriaguez e contatos culturais no Brasil Colonial (séculos XVI – XVII)”, em que mostra a importância da cauinagem para os povos nativos (FERNANDES, 2011).

Nessa obra inovadora, João Fernandes realizou uma investigação sobre o regime etílico pelos povos indígenas na época dos primeiros contatos com os europeus. Utilizando como fonte os relatos de jesuítas e capuchinhos, do mesmo modo que os cronistas, os viajantes e os residentes do período colonial, Fernandes apresenta os rituais de bebedeiras realizados pelos nativos. O autor fez uma releitura da ideia de que a bebida destruiu a cultura indígena, de que foi utilizada como uma arma na colonização do território que hoje é o Brasil. Em outras conquistas e colonizações, os portugueses utilizaram suas bebidas como formas de submeter outros povos ou de construir alianças, mas no território da América Portuguesa, as bebidas portuguesas não tiveram inserção.

No livro “Negros da Terra”, o historiador John Monteiro desenvolveu a história por trás dos bandeirantes, consagrados pela historiografia tradicional brasileira, e procurou demonstrar que a mercadoria que era caçada pelos sertanistas era os povos indígenas das mais variadas etnias (MONTEIRO, 1994). Ao mostrar a importância do papel do índio no ciclo econômico e social de São Paulo, no século XVI, Monteiro rompeu com a historiografia tradicional e criou uma nova temática, a nova história indígena. Por meio de inventários, registros das câmaras municipais e leis, Monteiro traçou o panorama do enriquecimento de certas famílias paulistas atreladas à mão-de-obra indígena.

No livro “Tupinambás, os senhores do Litoral”, o historiador Mario Maestri (2013) produz uma história minuciosa que descreve como procedeu e se desenvolveu o contato dos europeus, portugueses e franceses, principalmente, com os indígenas da etnia Tupinambá. A diversidade étnica das populações indígenas no período da conquista portuguesa do território era bastante rica. Os Potiguaras, por exemplo, habitavam as regiões do Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Já os Caetés se encontravam desde o Rio Paraíba até o São Francisco. Os Tupinambás ocupavam as regiões do Pará, Maranhão, do Rio São Francisco até o Rio das Contas, enquanto os Tupiniquins residiam desde o Rio das Contas até o Espírito Santo. Os Goitacazes ocupavam do litoral do Espírito Santo ao rio Paraíba do Sul, os Tamoios ocupavam a região do Estado do Rio de Janeiro e os Goianases dominavam de Angra dos Reis à Ilha de Cananeia. Por fim, os Carijós e os Guaranis ocupavam a Ilha de Santa Catarina.

O livro organizado por Luiza Wittmann (2015), professora da UDESC, “Ensino d(e) história

indígena”, apresenta uma coletânea de artigos imprescindíveis para a compreensão da temática indígena na história. Dividido em cinco artigos, cada qual escrito por um autor, traça uma micro história da temática indígena em um determinado tempo e lugar na História do Brasil. Diante desse todo, compreendemos que a história indígena é diversa, que há uma grande quantidade de protagonistas indígenas na nossa História e o quanto precisamos viabilizar isto.

É preciso, portanto, desmistificar o senso comum sobre a dificuldade de se trabalhar com a história indígena, afirmando a não existência de fontes, pois o que se pode perceber é que há arquivos repletos relatando ocupações, guerras sobre as populações indígenas. Sendo assim, precisamos definir que História do Brasil queremos construir, que História do Brasil queremos incluir, se queremos que todas as minorias façam parte desta nação ou se queremos criar uma história seleta. Acredita-se que todo professor de História deva se fazer essa pergunta ao lecionar, pois é preciso incluir e dar voz aos mais variados sujeitos desta História e, dentro disto, é preciso incluir o sujeito indígena.

O Ensino de História e a Lei 11.645/2008

Sabemos que a História é plural, ela é a história do homem e este é múltiplo. Sabemos também que é importante a construção da identidade no ensino de História e que esta identidade deve ser composta das diferentes histórias e sujeitos. Dessa maneira, ao refletirmos sobre a História do Brasil, podemos observar que, até a primeira metade do século XVI, é possível considerar que o território da América portuguesa não estava oficialmente dividido, pois a prática de escambo não garantia a ocupação permanente. Durante um longo período, a chegada dos portugueses ao território foi denominada *descoberta*. Por séculos, esse foi o termo utilizado nas instituições universitárias e nas escolas básicas, ainda permanecendo no imaginário da população brasileira. Hoje se utilizam termos como encontro de culturas, encontro de civilizações, mas muito se trata das sociedades europeias e pouco se apresenta e se estuda sobre a história das populações originárias do Brasil.

O conhecimento escolar é a construção do conhecimento a partir de uma tradição seletiva do currículo. O professor, ao lecionar, faz uma mediação didática, adequando diversos saberes ao saber ensinado, tentando, de fato, aproximar o conhecimento histórico à realidade atual. Precisamos utilizar referências do presente, como analogias que possam fazer um elo com o conteúdo ensinado. Ensinar História, portanto, é gerar um compromisso com a reflexão dos fatos, conceitos e tempo histórico. O objetivo do ensino da História é a construção do conhecimento do homem no tempo. Os professores possuem a responsabilidade de trazer esse conhecimento de forma que interesse aos

alunos. É preciso, então, compreender as especificidades da história por meio da prática docente. Dessa forma, mostrar a relação entre o passado e presente. O ensino de História é indispensável para a compreensão da sociedade atual, na qual o professor tem principalmente um papel político, isto é, ele precisa fazer com que o aluno reflita sobre a sua conjuntura política e socioeconômica.

De acordo com Ana Maria Monteiro, “Os professores de História não apenas detêm saberes especializados, mas também os produzem e reproduzem, ao adequá-los ao grau de compreensão dos alunos” (MONTEIRO, 2009. p. 15). Destacam-se as funções do professor de criar e se adaptar às transformações que a sociedade vive: ao tentar dialogar com o conhecimento, o professor possui os seus saberes e os transforma a cada experiência.

A descoberta do Relatório Figueiredo, assim como os relatórios da Comissão da Verdade são novas fontes sobre a relação do Estado Brasileiro com as populações indígenas na contemporaneidade, mostrando que a violência não ficou somente no passado. Em março de 2008, a lei 11.645/2008 foi promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passando a reconhecer a temática da história indígena como importante matriz da sociedade brasileira e representando um avanço nesta discussão. Assim, a percepção dessa promulgação deve ser incorporada na prática cotidiana da sala de dos professores de história. Como Silva (2015, p. 21) afirma:

a lei 11.645/2008, que prevê a inserção do ensino de história e culturas indígenas na educação básica, representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas. Afinal, o Brasil é um país de rica diversidade pluricultural e multiétnica.

A reflexão acerca da promulgação dessa lei é um desafio para todos que atuam na educação. Entretanto, deve-se admitir que existe um despreparo para os professores sobre a temática, igualmente a abordagem ainda tímida do tema nas diferentes universidades, contribuindo desta forma para a lacuna sobre o ensino de História indígena com os licenciandos que, no futuro, atuarão como professores de educação básica.

Na América portuguesa, a palavra índio servia para designar as mais diversas etnias, grupos e culturas nativas existentes no território. Posteriormente, se criou as denominações de Tupi e Tapuia. Segundo o historiador Monteiro (1995), os Tupi eram os povos do litoral de Santa Catarina ao Maranhão. Tapuia, diferenciados socialmente do padrão Tupi, eram pouco conhecidos dos europeus e se encontravam nos sertões do território. Dessa maneira, o próprio historiador afirma que os europeus do século XVI procuraram reduzir o vasto panorama etnográfico em apenas duas categorias:

Tupi e Tapuia. A execução e a preocupação com a lei 11.645/2008 é de extrema importância, pois mesmo com sua existência desde 2008, ainda há uma inserção muito pequena sobre os povos indígenas nos livros didáticos.

Ao lecionar História para as séries do ensino básico, percebe-se que os livros didáticos não são frequentemente atualizados e acabam ficando muitas vezes defasados na utilização de conceitos e no tratamento dado às fontes históricas. Alguns livros tornaram-se, inclusive, obsoletos. O que ocorre é a distância do conhecimento universitário em relação ao ensino básico, como Souza Lima (1995) afirma:

Os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objetos de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível "injustiça histórica". Os verdadeiros senhores da terra. Não surgem enquanto atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participantes de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também muitas vezes aliados, beneficiários e instrumentos dos conquistadores, presentes até hoje em tudo o que se passa em muitas regiões do Brasil (p. 408).

Dessa maneira, observa-se que o indígena é tratado como sujeito secundário, um mero coadjuvante da história do Brasil, sem participação política ativa, apenas como um povo sem história e sem futuro. Essa visão ainda é mantida de forma sutil nos currículos, nos livros, na escola.

A política do livro didático no Brasil

Há muitas pesquisas que procuram analisar os componentes curriculares nos livros didáticos. Fonseca (2003) afirma que muitos livros didáticos não acompanham a produção dos novos conhecimentos na área de história e de antropologia, ficando apenas atrelados à indústria editorial. A produção editorial de livros didáticos do Brasil, segundo o autor, é uma das maiores do mundo.

Oliveira (2009) afirma que há uma disputa sobre o que é o livro didático. Para os autores desse material, ele é suporte da disciplina escolar, em que se planeja e organiza uma situação didática. O livro didático é a tecnologia educacional difundida no século XIX mais presente no cotidiano escolar.

Os livros didáticos, a partir da década de 1970, exerceram, simultaneamente, a função de portadores de determinados conteúdos e organizadores de aula. O livro didático passou a ocupar papel central no processo ensino-aprendizagem (GATTI JUNIOR, 2004). Porém, como o livro didático se

tornou um instrumento tão importante em nossa sociedade? Certamente, uma importante pista está no primeiro programa desenvolvido pelo governo federal em relação ao livro didático, durante a década de 1930. A primeira medida pensada e criada pelo governo de legislar e controlar o livro didático ocorreu em 1938, com a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Ela não foi, entretanto, bem-sucedida, pois não teve um número adequado de integrantes para análise de toda a produção de livros didáticos no Brasil (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

O objetivo da CNLD era que cada livro aprovado tivesse seu próprio selo de aprovação, acompanhado de um registro especial. Pode-se observar que no atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também existe a permanência desses mesmos itens. É importante salientar que a criação da CNLD está inserida no contexto do Estado Novo, no qual havia uma preocupação aparente com a transmissão de novos ideais, que deveriam estar presentes nos livros didáticos, importantes portadores e transmissores desse novo modo de vida.

Miranda e Luca (2004) argumentam que os governos autoritários utilizaram a educação como forma de promover sua política e de criar cidadãos passivos, por meio de programas envolvendo os livros didáticos. Também na ditadura militar houve incentivos como subsídios às editoras, que cresceram acentuadamente no mercado dos livros didáticos.

Por sua vez, a criação do PNLD, em 1985, marcou uma nova forma de pensar a produção do livro didático vinculado à educação brasileira. Em 1995, surgiu o atual PNLD com duas funções: melhorar a qualidade da educação e suprir a necessidade de distribuição gratuita de livros a todas as escolas públicas do país (AQUINO, 2013). Assim, a partir de 1996, todos os estudantes do ensino fundamental das escolas públicas adquiriram o direito de receber os livros didáticos gratuitamente.

Os livros didáticos são ferramentas das políticas educacionais e revelam, em seu processo de produção, circulação e consumo, as disputas que emergem no campo do currículo. O atual PNLD possui um guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções oficialmente aprovadas. Esse guia é encaminhado às escolas para que os professores escolham o livro que consideram o mais adequado para a utilização em sala.

O livro didático se constitui como uma importante fonte de pesquisas, tendo como referência o PNLD, o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo. Além disso, o livro didático é um recurso pedagógico amplamente utilizado nas escolas públicas na atualidade.

Compreende-se que os livros didáticos são ferramentas importantes que possibilitam a

produção, circulação e consumo das políticas curriculares para o ensino básico e que é nele que se pode observar a disputa de currículo, definidora do que se deve incluir no aprendizado da educação básica. O livro didático é um produto cultural e pode ser utilizado de diversas formas, já que são portadores de determinados conteúdos e muitas vezes são organizadores das aulas, ocupando papel central no processo ensino-aprendizagem. Muitos professores se guiam por ele para lecionar enquanto outros utilizam esse material didático como uma ferramenta.

É frequente que, a cada governo, a política estatal do livro seja modificada, por isto, é presente a disputa pelo currículo oficial, pelo que ensinar, por aquilo que deve estar presente no currículo oficial e, conseqüentemente, nas coleções didáticas. O livro didático também é uma mercadoria valiosa na qual está inserido o currículo proposto do governo. Os livros didáticos representam mais de 50% da venda de livros no Brasil (CASSIANO, 2007), por causa disto, Mattos (2012) destaca que o livro didático, antes de ser um recurso didático, é um produto comercial inserido em políticas públicas da educação nacional.

Desse modo, o livro didático, ponto comum entre o professor e o aluno, tem se tornado presente e mediador no ensino e aprendizagem por décadas nas escolas. O livro didático contribui para a reprodução de estruturas do pensamento dominante, pois, para o pesquisador o mercado editorial é o mais poderoso instrumento de reprodução normalizadora do saber (KNAUSS, 2009). Segundo Schimidt e Cainelli (2009), todos os livros didáticos necessitam serem compreendidos por seu processo de produção, distribuição e consumo.

Para Oliveira (2009), é de grande importância a avaliação do Ministério da Educação sobre o livro didático, pois ele era visto com alguns problemas, relacionado à baixa qualidade da educação. Para a pesquisadora, o valor do livro didático engloba os aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais. Ele precisa, assim, ser entendido como parte da história cultural de nosso tempo, e que, na relação ensino aprendizagem, o livro didático é objeto de vários sujeitos.

De acordo com Gabriel (2009), o livro didático se tornou um elemento poderoso e determinante no ensino básico brasileiro. O livro didático de História hoje é um canal privilegiado de difusão de conhecimento, mas também de distribuição e consumo de saberes híbridos. A presença de diferentes discursos pedagógicos e históricos é uma de suas marcas mais evidentes na disputa pelos sentidos da história a ser ensinada na educação básica. Choppin (2004) enfatiza que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também possuem suas ideologias e são fonte abundante para pesquisa.

A avaliação do PNLD ocorre desde 2001 sob a responsabilidade direta das universidades públicas, havendo, portanto, uma política do MEC de intervenção editorial e de controle sobre o que é produzido em materiais didáticos. É uma política de Estado na qual o governo federal procura socializar e dinamizar a educação no país. Essas avaliações, apesar de serem recentes, fizeram com que o mercado editorial se reajustasse às demandas atuais, evitando estereótipos e preconceitos.

As coleções didáticas são analisadas por diversos pareceristas, que avaliam se os livros foram adequados de acordo com as vigências do currículo, das demandas dos programas oficiais e das leis, a saber, a lei 11.645/2008, que define a obrigatoriedade do ensino de história da África e da história dos povos indígenas do Brasil. De acordo com esses critérios, os livros didáticos não devem trazer preconceito ou estimular a violência.⁵

A influência do governo na seleção dos livros que compõem o Guia do livro didático demonstra que as coleções estão comprometidas com demandas do programa oficial (MATTOS, 2012), pois os livros acabam se tornando iguais, tendo os mesmos padrões e abordagens, frutos da idêntica demanda de consumo das políticas de Estado. Assim, os editores de livros didáticos pouco ousam, criando uma padronização nos conteúdos, na metodologia e na estrutura.

O Guia do PNLD possui um valor simbólico no qual as resenhas desenvolvidas pelos pareceristas influenciam diretamente no processo de seleção dos professores de educação básica das escolas públicas de todo Brasil (MATTOS, 2012). O Guia é, portanto, um instrumento importante para as reflexões e, diante disto, o percurso de análise se centra no último Guia do PNLD para o Ensino Médio de 2014, particularmente nas análises dos pareceristas sobre a inclusão da lei 11.645/2008, foco do artigo.

Assim, enfatizamos a importância deste estudo, ao analisar como os livros didáticos incorporam a lei 11.645. /2008 Esse pode ser um recorte complexo, já que o currículo é feito de escolhas, em um processo político. O livro pode ser considerado um dos protagonistas da educação básica, já que o governo gasta uma média de 780 milhões de reais ao mercado editorial em cada edição do PNLD (VAZQUEZ, 2014). Cabe, então, afirmar que a política do livro didático é uma política de Estado

⁵ O edital do PNLD 2015 pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

e que nela há critérios e exigências (CERRI; FERREIRA, 2007), por meio dos quais avaliadores, de forma minuciosa e sigilosa, analisam diversos itens que devem compor a obra didática.

O uso do livro didático não deve ser discutido somente por professores da educação básica; a discussão acerca do seu uso necessita ser ampliada às universidades. Os cursos de licenciatura precisam perceber que os livros didáticos serão um importante instrumento no futuro de seus alunos e que os estudantes carecem de ter entendimento e crítica a seu respeito. Sabemos da resistência ou dificuldade da universidade em tratar o livro didático como uma fonte de estudo, porém, há novos estudos, tanto no campo da educação quanto do ensino, que procuram problematizar a relação do livro didático com os saberes dos professores e compreender sua importância na educação básica.

Os livros didáticos são produtos culturais e, portanto, são consumidos por seus leitores. Deve-se então analisar o que essas obras estão produzindo no âmbito da lei 11.645, já que este é um item de análise do PNLD. Afinal, os estudantes estão consumindo esses conteúdos e, conseqüentemente, gerando opiniões e ideias em relação às etnias indígenas. Além disso, o livro didático é muitas vezes o único livro que o estudante possui em casa. Por isso, é preciso reconhecer a importância desse programa de distribuição em todas as regiões do Brasil. O livro didático é importante por seu papel político e cultural, à medida que reproduz e representa os valores da sociedade (GATTI JUNIOR, 2004).

Na pesquisa sobre o livro didático de História no Brasil, Gatti Junior (2004) analisa como os livros didáticos são fabricados. Ele enfatiza que o livro didático ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem. O historiador alega que assim como as escolas nunca foram iguais para todos, os livros didáticos também não eram. Eles seriam elaborados segundo os padrões socioeconômicos estabelecidos, desta forma perpetuando a desigualdade em nossa sociedade.

Os livros didáticos tinham um destaque menor até a década de 1960. Mas a partir da década de 1970, com a ampliação das escolas e com a entrada de novos atores sociais, tornou-se indispensável, uma vez que uma nova realidade escolar estava sendo implementada. O livro didático teve, então, sua linguagem renovada, com um vocabulário mais próximo ao do público leitor.

Como os livros didáticos são elaborados? Quem são seus autores? Décio Gatti procura responder a essas perguntas ao entrevistar uma diversidade de autores de livros didáticos de história. Os autores são formados em História e se mantiveram vinculados à área de história e a de educação. Para o pesquisador, o livro didático com um êxito intelectual alto teria pouco êxito comercial, os livros prediletos pelos acadêmicos não são os mais usados nas escolas. Essa questão mostra o quanto o

conhecimento acadêmico às vezes está distante do conhecimento didático escolar.

No artigo, "Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história", Monteiro (2009) argumenta que os livros didáticos interpretam as orientações oficiais, assim como os professores não são meros aplicadores destas diretrizes oficiais. Além disso, a autora ainda afirma:

Os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Os livros didáticos, segundo essa autora, assumem diferentes funções: a referencial, sendo depositário dos conhecimentos propostos nos programas de ensino; a instrumental, com a sua prática de exercícios propostos; a ideológica e cultural, presente há tempos nas coleções didáticas, na qual se destaca como instrumento privilegiado na construção das identidades dos estudantes como futuros cidadãos e; a função documental, importante componente pelo conjunto de documentos apresentados aos estudantes podendo desenvolver o espírito crítico destes. Essas funções mostram o quanto o livro didático é imprescindível nas salas de aula e como é um componente escolar importante o qual deve ser estudado e pesquisado.

Gabriel (2009) aprofunda a questão do livro didático de História como um artefato cultural no qual os discursos são disputados e legitimados pelo currículo. Nesse sentido, o discurso predominantemente presente nos livros didáticos é o oficial. Segundo Gatti Junior (2004), o Estado Brasileiro está presente no currículo prescrito, pois é na política do governo em relação ao livro didático que o currículo presente é inserido e escolhido. Assim, os currículos são escolhas de acordo com os contextos políticos.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998a, 1998b) inaugura um novo papel do Estado na política, o de centralizar os conteúdos escolares nacionais. O Estado passa a orientar os conteúdos que devem ser trabalhados nas disciplinas da educação básica, como também nos temas transversais, direcionando professores e escolas à interdisciplinaridade. Freitas et al. (2007) considera que não há um livro ideal, pois sempre haverá divergências sobre os projetos pedagógicos presentes nos livros didáticos. Cabe ao professor escolher o melhor livro de acordo com as particularidades de seus alunos, de sua escola, de sua região.

Para Silva (2007), por causa do PNLD, a escolha do livro didático se tornou algo inerente à função do docente. Essa autora entende que os diferentes usos do livro didático dependem sempre

da formação e da preparação do docente frente ao processo de ensino-aprendizagem. A autora ainda alerta para uma preocupação em relação à desqualificação do professor sem a reflexão anterior ou posterior ao livro didático. Para tal, ela considera relevante que “os cursos de licenciatura em História abordem de forma consistente uma reflexão sobre o processo de formação docente e sua atuação na escola” (p. 64). Portanto, o livro didático deve ser objeto de pesquisa nos cursos de licenciatura. É preciso repensar o seu uso e refletir sobre suas propostas.

O PNLD de História 2015

Na avaliação do PNLD para a disciplina História, destinada ao Ensino Médio de 2015, foram aprovadas 19 coleções didáticas. Delas, treze já pertenciam ao programa na última avaliação, outras seis editoras tiveram seus títulos aprovados pelo programa pela primeira vez, o que é válido, pois diversifica as coleções para a escolha do professor. Porém, ao analisarmos as resenhas dos pareceristas, percebemos que nem todas as coleções contemplam a temática indígena em seus três volumes. Ainda assim, podemos considerar relevante que a coleção de livros mais distribuída por todo o território brasileiro contenha a inserção da temática indígena em todos os seus volumes, sendo a coleção “História e Sociedade”, da Editora FTD, que teve a sua primeira edição para o Ensino Médio.

A Editora Saraiva conseguiu três coleções didáticas aprovadas, sendo que o título “História para o Ensino Médio” teve a sua primeira edição incluída na lista. As Editoras Ática e Scipione permaneceram, cada, com uma coleção. Já a Editora Positivo obteve duas coleções aprovadas, uma já pertencente ao programa e outra nova. As Editoras Brasil, SM, Escala Educacional, Base Editorial e Companhia da Escola permaneceram com as suas únicas coleções e mantiveram a aprovação do programa desde, pelo menos, a última avaliação. A Editora FTD alcançou duas coleções aprovadas, sendo que uma foi primeira edição, a Editora Moderna logrou as duas coleções inscritas aprovadas e as Editoras AJS, Leya e IBEP foram aprovadas pelos pareceristas do PNLD na disciplina de História pela primeira vez e cada uma conseguiu uma coleção ingressando pela primeira vez no programa. De acordo com a análise feita para o guia, pelo pelos pareceristas, percebemos que alguns livros didáticos foram aprovados sem contemplarem, em sua totalidade, a Lei 11. 645 (BRASIL, 2008), que em seus dois artigos ressalta que:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-

brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

De acordo com a lei 11. 645, a cultura indígena e sua história devem aparecer nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, porém não há o critério cronológico específico e sim a afirmação que ela deva estar incluída em todo o currículo escolar de História brasileira. Para a coleção “Caminhos do Homem”, da Editora Base Editorial, os pareceristas observam no quesito “Em sala de aula”:

Ao abordar a História dos grupos indígenas nas diversas sociedades, formulam-se algumas generalizações sobre seus modos de vida. Seria importante buscar referências mais atualizadas sobre tal temática, principalmente em relação a questões contemporâneas (BRASIL, 2014, p. 28).

Tal trecho sugere que, apesar de a coleção incorporar a lei 11. 645, a forma por meio da qual a mesma o faz não é a mais adequada e que o professor deverá buscar material fora da coleção didática. Outro livro aprovado pelo PNLD 2015 que não incorpora a lei 11. 645 na totalidade dos conteúdos curriculares é “História em debate”, da Editora do Brasil, para o qual os pareceristas informam no “Projeto Gráfico editorial”:

Nas representações visuais há poucos exemplos de imagens de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder na atualidade (BRASIL, 2014, p. 55).

Assim como na análise do quesito “Em sala de aula”:

Professor: Com relação à cultura e à História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas no Brasil, sugere-se que você aprofunde a discussão sobre o papel político desses povos no Brasil contemporâneo (BRASIL, 2014, p. 55).

A terceira coleção que necessita a busca de outros recursos didáticos para uma melhor abordagem sobre os povos indígenas na contemporaneidade é a “História em Movimento”, da editora Ática, para a qual os pareceristas informam:

Professor: No que se refere aos povos afro-brasileiros e os indígenas, para contornar a compartimentalização da abordagem, e visando à sua integração aos conteúdos de modo geral, será importante buscar referências contemporâneas e outros procedimentos de construção do conhecimento histórico escolar a fim de instrumentalizar, na prática didática, o seu local de atuação como fonte histórica ou como recurso e material didático (BRASIL, 2014, p. 61).

A coleção “História Geral e do Brasil” da Editora Scipione é outra coleção que não incorpora a lei 11. 645 em todos os conteúdos curriculares. Os pareceristas afirmam no quesito “Em sala de aula”:

Também será interessante buscar outras referências sobre a história das nações indígenas, uma vez que a coleção privilegia discussões da inserção de tais grupos principalmente no período colonial do Brasil (BRASIL, 2014, p. 67).

A coleção “Nova História integrada” da Editora Companhia da Escola é outra que, segundo os pareceristas, precisa de complementação na sala de aula. A análise relata:

Professor: É necessário também que se faça um complemento dos conteúdos de História da África, de cultura afro-brasileira e de História dos povos indígenas, incorporando-os à realidade contemporânea e local do aluno, uma vez que, na coleção, esses conteúdos tendem a ser tratados com referência ao passado” (BRASIL, 2014, p. 93).

A sexta coleção que não inclui a lei 11. 645 em todos os conteúdos curriculares é a “Oficina de História”, da Editora Leya. No quesito “Em sala de aula”, os pareceristas apontam:

Professor: Há de se ter um cuidado especial no que concerne ao trabalho sobre as populações indígenas, no sentido de procurar alternativas e orientação em outras fontes a fim de complementar as indicações apresentadas na coleção (BRASIL, 2014, p. 105).

A coleção “Ser Protagonista História” das Edições SM, recebe a seguinte ressalva em sua análise:

A pouca visibilidade de indígenas e afrodescendentes em posições destacadas em termos sociais, políticos, econômicos, culturais ou profissionais restringe o aprofundamento da reflexão acerca das lutas e conquistas desses povos ao longo do tempo (BRASIL, 2014, p. 116).

Diante das análises dos pareceristas, percebemos que das 19 coleções aprovadas pelo PNLD 2015 e que estão em vigor hoje, no ano letivo de 2017, nas escolas públicas de educação básica, sete coleções contribuem para o silenciamento e a invisibilidade dos povos indígenas na atualidade. Acreditamos que esse apagamento colabora para a perpetuação do preconceito contra esses povos e, ainda mais, para a crença que a população autóctone esteja extinta ou que não esteja incorporada ao mundo atual.

Sabemos que a Lei 11. 645 não obriga a temática sobre a história indígena em toda sua plenitude cronológica, mas ela obriga a presença em toda a História brasileira, o que não tem ocorrido em todas as coleções didáticas aprovadas pelos pareceristas no PNLD. Diante desse cenário, consideramos importante que as coleções se adequem à totalidade da lei, já que na próxima edição do PNLD para o Ensino Médio a lei estará completando 10 anos de existência.

Sendo assim, consideramos necessário que os livros didáticos de História revisem a temática indígena na contemporaneidade, pois como Nikitiuk (2012) apresenta, a escola é a maior responsável pelo processo de reprodução desigual em nossa sociedade. O ensino de História não deve ser só voltado para o passado, mas refletido sobre o presente.

Dessa forma, os povos indígenas não são vítimas passivas da sociedade, da cultura dominante ou da política na História do Brasil. Devem-se compreender os processos históricos e refletir como os povos indígenas atuaram criando suas estratégias de luta e de sobrevivência, bem como a maneira com que se relacionavam tanto na América portuguesa quanto nos dias atuais.

Referências

AQUINO, L. V. **Avaliação do livro didático, texto de apoio**. Material didático impresso. Rio de Janeiro: Programa de Residência Docente, DPPG, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): História**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais – Apresentação & Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140 p.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CERRI, L. F.; FERREIRA, A. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos. In: OLIVEIRA, M.; STAMATTO, I. (Orgs.), **O Livro didático de História: Políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: Edufrn, 2007. p. 75-85.

HOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

DOMINGUES, H. B. **A noção de Civilização na visão dos construtores do Império**. A revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: 1838-1850/60. Dissertação (Mestrado em História). Niterói: ICHF/CEG/UFF, 1989.

FERNANDES, J. A. **Selvagens bebedeiras, álcool, embriaguez e contatos culturais no Brasil colonial (séculos XVI- XVII)**. São Paulo: Alameda, 2011.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, I. et al.; A Ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): Exame preliminar. In: OLIVEIRA, M.; STAMATTO, I. (Orgs.), **O Livro didático de História: Políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: Edufrn, 2007. p. 53-61.

GABRIEL, C. T. Exercícios com documentos nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (Orgs.), **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 243-249.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC/Belo Horizonte: EDUFU, 2004.

KNAUSS, P. **O Rio De Janeiro da Pacificação: Franceses e portugueses na disputa colonial**. v.18, Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1991.

KNAUSS, P. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, H; MAGALHÃES, M.; CONTIJO, R. (Orgs.), **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 293-308.

LIMA, A. C. S. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, A. L. S.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.), **A temática indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

- MAESTRI, M. **Os senhores do Litoral**: conquista portuguesa e agonia tupinambá no litoral brasílico - século 16. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- MATTOS, J. S. Os livros didáticos como produtos para o Ensino de História: Uma abordagem do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. **Historiae**, v. 3, n. 3, p. 165-184, 2012.
- MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O Livro didático de história hoje. um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- MONTEIRO, A. M. Professores e livros didáticos: Narrativas e leituras no Ensino de História. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (Orgs.), **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 151-172.
- MONTEIRO, J. **Negros da Terra**. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTEIRO, J. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. S.; GRUPIONI L. D. B. (Orgs.), **A temática indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 221-228.
- MONTEIRO, J. **Tupis, tapuias e historiadores**. Tese (Livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- NIKITUİK, S. (Org.) **Repensando o Ensino de História**. 8. ed, São Paulo: Cortez, 2012.
- PINSKY, C. B.; MESGRAVIS, L. **O Brasil que os Europeus Encontraram**: a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- OLIVEIRA, I. F. Livro didático de história: Definições, Representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, M.; OLIVEIRA, A. (Orgs.), **Livros didáticos de história**: Escolhas e atualizações. Natal: Edufrn, 2009. p. 11-21.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.
- OLIVEIRA, J. P. O Nascimento do Brasil: Revisão de um paradigma historiográfico. **Anuário Antropológico**, p. 11-40, 2010. Disponível em: <<https://aa.revues.org/758>>. Acesso em: 11out. 2017.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SILVA, G. J. Ensino de História indígena. In: WITTMANN, L. T. (Org.), **Ensino d(e) História indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 61-67.
- SILVA, I. B. O Livro Didático de História e a Formação Docente. In: OLIVEIRA, M. M. D.; STAMATTO, M. I. S. (Orgs.), **O Livro Didático de História**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007. p. 61-65.
- VAZQUEZ, R. P. **Edital PNLD 2011**: Sentidos de docência, ensino e línguas. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- WITTMANN, L. T. (Org.), **Ensino d(e) História indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Recebido em: 26/03/2017

Aceito em: 07/08/2017

ANÁLISE DO CONTEÚDO DE BOTÂNICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NAYARA CAMPOS DA CUNHA¹
JULIANA DE LIMA PASSOS REZENDE²
IZABELLA SCALABRINI SARAIVA³

RESUMO: Estudos anteriores vêm relatando a dificuldade no ensino de Botânica por professores de Ciências, logo, torna-se necessário o uso de materiais para auxiliá-los no ensino deste conteúdo. Tendo em vista que o livro didático é o principal recurso pedagógico utilizado nas escolas da rede pública, acredita-se que este tenha papel relevante na melhoria desse ensino. Dessa forma, a presente pesquisa se propôs a analisar o conteúdo de Botânica em quatro livros didáticos do 7º ano a partir de critérios fundamentados pelo referencial na área e contextualizados com a realidade deste ensino. Foram encontrados erros conceituais, desatualização e simplificações em parte dos livros. Entretanto, se bem escolhido, o livro didático pode auxiliar nas melhorias nesse ensino a partir de seus conteúdos e de suas diversas práticas e exercícios complementares, permitindo que o educando se aproxime mais do reino vegetal e veja as diversas utilidades da Botânica em seu cotidiano.

Palavras chave: Ensino de Botânica. Livro didático. Ensino Fundamental.

ANALYSIS OF THE BOTANICAL CONTENT IN THE TEACHING BOOKS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: Previous studies have reported the difficulty in teaching botany by science teachers, so it becomes necessary to use materials to assist them in teaching this content. Considering that the textbook is the main pedagogical resource used in schools of the public network, it is believed that this one has a relevant role in the improvement of this teaching. In this way, the present research proposed to analyze the content of Botany in four textbooks of the 7th year based on criteria based on the referential in the area and contextualized with the reality of this teaching. Conceptual errors, outdatedness, and simplifications were found in part of the books. However, if chosen, the textbook can help improve this teaching from its contents and its various practices and complementary exercises, allowing the learner to come closer to the plant kingdom and see the various uses of botany in their daily life.

Keywords: Teaching Botany. Science textbook. Fundamental teaching.

1 Graduada em Ciências Biológicas PUC MG.

2 Mestre em Ecologia pela UFMG, professora e coordenadora de extensão da PUC MG/Betim.

3 Mestre em Biologia Vegetal pela UFMG, professora e coordenadora do Curso de Ciências Biológicas da PUC MG/Betim.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE BOTÁNICA EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN: Estudios anteriores relatan la dificultad en la enseñanza de Botánica por profesores de Ciencias, luego, se hace necesario el uso de materiales para auxiliarlos en la enseñanza de este contenido. En vista de que el libro didáctico es el principal recurso pedagógico utilizado en las escuelas de la red pública, se cree que éste tiene un papel relevante en la mejora de esta enseñanza. Así, la presente investigación se propuso analizar el contenido de Botánica en cuatro libros didácticos del 7º año a partir de criterios fundamentados por el referencial en el área y contextualizados con la realidad de esta enseñanza. Se encontraron errores conceptuales, desactualización y simplificaciones en parte de los libros. Sin embargo, si bien escogido, el libro didáctico puede auxiliar en las mejoras en esta enseñanza a partir de sus contenidos y de sus diversas prácticas y ejercicios complementarios, permitiendo que el educando se aproxime más del reino vegetal y vea las diversas utilidades de la Botánica en su cotidiano.

Palabras clave: Enseñanza de Botánica. Libro didáctico. Educación básica.

Introdução

A preocupação com a qualidade dos livros didáticos no Brasil está presente desde o século passado. Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, que tinha como objetivo estabelecer políticas de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País (BRASIL, 2017). Atualmente, o material passa por diversas avaliações para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), que é responsável por escolher os especialistas para analisar as obras. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados que passam a compor o Guia do Livro Didático (GLD), que orienta os profissionais da educação na escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.

Os principais pontos analisados nas obras são: erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. A não adequação a qualquer um desses itens pode acarretar na exclusão da obra do processo de seleção (TATARA; LISOVSKI, 2011). Posteriormente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) disponibiliza o guia em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.

Apesar da gama de profissionais envolvidos nesse ofício de avaliação dos livros didáticos, diversos trabalhos afirmam a presença de erros no conteúdo destes materiais. Segundo Carneiro, Santos e Mól (2005), alguns aspectos têm ficado à margem desses estudos como, por exemplo, a análise da proposta metodológica, as relações entre esse recurso de ensino e as práticas pedagógicas do professor e, finalmente, há ainda poucos estudos sobre suas diferentes formas de uso no contexto

escolar.

“A profissão de professor não se define mais pela transmissão de conhecimento, mas pela reconstrução do conhecimento” (DEMO, 2005). O livro didático deve auxiliá-lo nessa função, promovendo em seus conteúdos, práticas e pesquisas em junção de textos externos que abordem temas atuais, além da descrição de metodologias didáticas para tais atividades.

No livro “Educar pela pesquisa” (DEMO, 2005) frisa a importância de metodologias diferenciadas para a educação:

O recurso e as motivações lúdicas podem ser muito eficazes nos alunos, como a organização de feiras, gincanas, jogos, brincadeiras, competições, tomados todos como expedientes instigadores da capacidade de iniciativa e de formulação própria, sem falar no trabalho de equipe, sem exacerbar o horizonte competitivo, porquanto o desafio é educativo, é possível arquitetar nos alunos um ambiente investigador, aproveitando a potencialidade criativa que o lúdico naturalmente contém (DEMO, 2005, p. 30).

Entendemos assim, que o livro didático não deve ser utilizado como uma “bíblia” do ensino. Existem diversos recursos didáticos que podem ser utilizados para auxiliar nas aulas, como: vídeos, revistas, sites, entre outros. Porém, segundo Vasconcelos e Souto (2003), em consequência da realidade das condições existentes em muitas escolas do país, o livro didático tem sido praticamente o único instrumento auxiliar da atividade de ensino.

Como grande parte dos conteúdos biológicos explorados no Ensino Básico, o ensino em Botânica é marcado por diversos problemas e tem sido alvo de preocupação de vários pesquisadores. Silva e Lopes (2014), após uma análise de questionário aplicado com professores de ciências sobre o conteúdo de Biologia Vegetal, identificou que eles se sentem desconfortáveis em trabalhar temas de Botânica por não possuírem segurança no assunto. Melo et al. (2012) dizem que despertar nos alunos o interesse pela Botânica é um desafio em algumas salas de aula. Torna-se notória a necessidade da inclusão de metodologias diferenciadas para o ensino de Botânica e, os livros didáticos devem ser aptos a servir de apoio para o desenvolvimento de atividades nesta área. Assim, o presente trabalho avaliou, qualitativamente, o conteúdo de Botânica em quatro livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental utilizados em escolas da rede pública do município de Betim, MG.

Materiais e método

Para esta pesquisa foram selecionados quatro livros didáticos do professor, referentes ao

conteúdo de ciências do 7º ano do Ensino Fundamental que foram aprovados pelo PNLD de 2017 e que atualmente são utilizados em quatro escolas da rede municipal neste mesmo ano, no município de Betim, Estado de Minas Gerais. Esses livros estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das obras analisadas no estudo

IDENTIFICAÇÃO DA OBRA	LIVRO	AUTOR	EDITORA	DATA DE PUBLICAÇÃO
Livro A	Ciências Novo Pensar	Demétrio Gowdak e Eduardo Martins	FTD	2015
Livro B	Para Viver Juntos: Ciências da Natureza	Lia Monguilhott Bezerra e João Batista Aguillar	SM	2015
Livro C	Ciências	Carlos Barros e Wilson Paulino	Ática	2015
Livro D	Ciências – Projeto Teláris	Fernando Gewandsznajder	Ática	2015

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para facilitar a avaliação de cada um dos livros, foi estabelecida uma categorização a partir de letras do alfabeto (A, B, C e D), como é possível observar no Quadro 01. Os parâmetros utilizados nesta pesquisa foram estabelecidos a partir dos critérios do componente curricular Ciências da Natureza, avaliados no Guia do Livro Didático (2017) e contextualizados com a realidade de ensino e as necessidades do professor. Durante uma pré-leitura das obras trabalhadas, observou-se a necessidade de inserção de algumas outras características para atender todos os aspectos dos livros, conforme mostra o Quadro 02. Os critérios escolhidos também foram inspirados nas categorias propostas por Bandeira, Stange e Santos (2012) no qual foram selecionadas: “a) Conteúdos - aspectos Teórico-metodológicos; b) Recursos Visuais; c) Atividades - aspectos Pedagógico-metodológicos;” Na categoria Atividades – aspectos pedagógicos-metodológicos, foram utilizadas três subunidades: “Práticas”, “Questões e Exercícios” e “Conhecimento extra”, a fim de ser específico ao conteúdo avaliado neste trabalho. Dessa forma, a presente pesquisa foi organizada em 5 categorias, totalizando 26 critérios de avaliação, vide Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios a serem avaliados nos livros didáticos do professor

Critérios	
Conteúdos	Clareza conceitual
	Generalização
	Coerência
	Simplificações
	Adequação ao ano escolar
	Atualização de termos
Recursos Visuais	Ordenação sistemática
	Contextualização
	Organização
	Fotos, Figuras e Esquemas
Práticas	Práticas dentro do meio escolar
	Práticas fora do ambiente escolar
	Percepção da Botânica no cotidiano
	Resultados e auxílio na condução do experimento
Questões e Exercícios	Relação com o conteúdo apresentado
	Estímulo à aplicação contextualizada com o ambiente
	Problematização com pesquisas ou questões ambientais voltados à Botânica (desmatamento, queimadas e outros)
	Contextualização com o cotidiano
	Respostas no livro do professor
	Presença de questões relacionadas a conteúdos extras
Conhecimento Extra	Etnobotânica e plantas medicinais
	Plantas alimentícias
	Uso de plantas em cosméticos e farmacologia
	Paleobotânica
	Mídias extras sobre Botânica (sites, livros, músicas...)
	Estudos científicos na Botânica

Fonte: Dados da Pesquisa.

No critério de avaliação “Conteúdos”, a revisão foi feita a partir do livro “Biologia Vegetal” de Raven, Evert e Eichhorn (2014), que é considerado um dos livros mais renomados na área da Botânica. As principais características avaliadas dentro dos conteúdos do livro didático foram: a clareza conceitual, não permitindo que os temas gerassem má interpretação entre os assuntos; as

simplificações, que poderiam deixar o conteúdo raso e inconsistente; a generalização de termos ou conteúdos; coerência entre os textos e assuntos abordados no capítulo; adequação ao ano escolar, permitindo a interpretação dos textos do livro pelo grau de aprendizagem do aluno e; atualização do conteúdo, destacando os termos que não são mais utilizados e as referências para construção do texto apresentado.

No critério “Visual”, as principais características trabalhadas foram voltadas à organização das informações, tais como padrão de formatação, cores, disposições dos textos; em imagens avaliou-se a presença de escalas, referências, a nitidez das imagens, a contextualização com o conteúdo e a disposição nele; sistematização do conteúdo, se o conteúdo segue uma ordem lógica junto com seus textos complementares e imagens. Para o critério “Práticas”, levou-se em consideração a presença de práticas possíveis de serem ministradas dentro ou fora do contexto escolar; o auxílio que o livro do professor dava na execução das mesmas, como conter resultados e expectativas para cada passo do experimento e se elas estimulam na percepção da Botânica no dia a dia.

Para avaliação do critério “Questões e Exercícios”, observou-se a relação com os conteúdos de cada capítulo, se estimulavam a releitura ou confirmação da aprendizagem referente ao conteúdo trabalhado; estímulo à aplicação da Botânica contextualizada com o ambiente e outros seres vivos; problematização com pesquisas ou questões ambientais que se relacionam com a Botânica (como desmatamento, queimadas, transgênicos, inseticidas etc.); contextualização com a Botânica no dia a dia, como conhecer e diferenciar as partes dos alimentos de origem vegetal; observar as plantas ao redor da escola ou no caminho para a escola, entre outros; respostas das atividades no livro do professor; presença de questões relacionadas a conteúdos extras, como textos complementares ou atividades online em sites. E, finalmente, na avaliação dos conteúdos de “Conhecimento Complementar”, os critérios a serem avaliados são: a Etnobotânica e plantas medicinais; plantas alimentícias e contextualização com o dia a dia; uso de plantas em cosméticos e farmacologia e contextualização; paleobotânica e a origem de grupos das plantas; mídias extras sobre Botânica (sites, livros, músicas...) e estudos científicos na Botânica.

A avaliação foi feita de forma qualitativa a partir dos conceitos da escala semântica. Segundo Lopes et al. (2011), “as escalas semânticas têm em cada extremo dois adjetivos opostos, por meio dos quais, os sujeitos avaliam o conceito, colocando uma marca na posição que mais se aproxima de seus sentimentos”. Desse modo, foram escolhidos quatro pontos a serem avaliados separados nos seguintes termos: “ruim”, “regular”, “bom” e “ótimo”; como representado no esquema do Quadro 3.

Quadro 3 - Escala semântica dos critérios da análise qualitativa

CONCEITOS DA ESCALA SEMÂNTICA	PONDERAÇÃO AO CONCEITO
Ruim	Ausência do critério avaliado.
Regular	Critério a ser avaliado está presente, porém de maneira inadequada, necessitando de interferências para ser trabalhado.
Bom	Critério avaliado atende a maior parte das expectativas de forma adequada, porém com ressalvas.
Ótimo	Critério avaliado atende a todas as expectativas, sem ressalvas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os pontos foram atribuídos por meio de marcação de “X” em cada um dos conceitos de acordo com a avaliação. No final, foi feito um somatório do número de marcações feitas nos conceitos e retirou-se a média pelo total de critérios, apresentando-se em porcentagem o resultado de cada livro avaliado.

Resultados e discussão

A partir da análise dos dados feita por leitura minuciosa dos capítulos referentes ao conteúdo de biologia vegetal, os resultados obtidos são expressos nos quadros de avaliação (Quadros 04 a 07). Em todos os livros foi observada a seguinte sequência de conteúdos no Reino Vegetal: briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas (órgãos vegetativos: raiz, caule, folha; órgãos reprodutivos: flor, fruto, semente).

Quadro 4 - Avaliação do livro didático Ciências Novo Pensar (2015) - Livro A

Critérios		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Conteúdos	Clareza conceitual			X	
	Generalização			X	
	Coerência				X
	Simplificações		X		
	Adequação ao ano escolar				X
	Atualização de termos		X		
Visual	Ordenação sistemática				X
	Contextualização				X
	Organização				X
	Fotos, Figuras e Esquemas				X
Práticas	Práticas dentro do meio escolar				X
	Práticas fora do ambiente escolar				X
	Percepção da Botânica no cotidiano				X
	Resultados e auxílio na condução do experimento				X
Questões e Exercícios	Relação com o conteúdo apresentado				X
	Estímulo à aplicação contextualizada com o ambiente				X
	Problematização com pesquisas ou questões ambientais voltados à Botânica (desmatamento, queimadas...)				X
	Contextualização com o Cotidiano				X
	Respostas no livro do professor				X
	Presença de questões relacionadas a conteúdos extras				X
Conhecimento Extra	Etnobotânica e plantas medicinais				X
	Plantas alimentícias				X
	Uso de plantas na indústria (cosméticos, farmacologia)			X	
	Paleobotânica	X			
	Mídias extras sobre Botânica (sites, livros, músicas e outros)				X
	Estudos científicos na Botânica				X
Porcentagem da avaliação		4%	8%	12%	76%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 5 - Avaliação do livro didático Para Viver Juntos: Ciências da Natureza (2015) - Livro B

Critérios		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Conteúdos	Clareza conceitual				X
	Generalização				X
	Coerência				X
	Simplificações				X
	Adequação ao ano escolar			X	
	Atualização de termos				X
Visual	Ordenação sistemática				X
	Contextualização				X
	Organização				X
	Fotos, Figuras e Esquemas			X	
Práticas	Práticas dentro do meio escolar				X
	Práticas fora do ambiente escolar				X
	Percepção da Botânica no cotidiano				X
	Resultados e auxílio na condução do experimento				X
Questões e Exercícios	Relação com o conteúdo apresentado				X
	Estímulo à aplicação contextualizada com o ambiente				X
	Problematização com pesquisas ou questões ambientais voltados à Botânica (desmatamento,			X	
	Contextualização com o Cotidiano				X
	Respostas no livro do professor				X
	Presença de questões relacionadas a conteúdos extras				X
Conhecimento Extra	Etnobotânica e plantas medicinais				X
	Plantas alimentícias				X
	Uso de plantas na indústria (cosméticos, farmacologia)		X		
	Paleobotânica				X
	Mídias extras sobre Botânica (sites, livros, músicas...)				X
	Estudos científicos na Botânica				X
Porcentagem da avaliação		0%	4%	12%	84%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 6 - Avaliação do livro didático Ciências (2015) - Livro C

Critérios		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Conteúdos	Clareza conceitual				X
	Generalização				X
	Coerência				X
	Simplificações				X
	Adequação ao ano escolar				X
	Atualização de termos				X
Visual	Ordenação sistemática				X
	Contextualização				X
	Organização				X
	Fotos, Figuras e Esquemas				X
Práticas	Práticas dentro do meio escolar		X		
	Práticas fora do ambiente escolar	X			
	Percepção da Botânica no cotidiano			X	
	Resultados e auxílio na condução do experimento				X
Questões e Exercícios	Relação com o conteúdo apresentado				X
	Estímulo à aplicação contextualizada com o ambiente				X
	Problematização com pesquisas ou questões ambientais voltados à Botânica (desmatamento, queimadas...)			X	
	Contextualização com o Cotidiano				X
	Respostas no livro do professor				X
	Presença de questões relacionadas a conteúdos extras			X	
Conhecimento Extra	Etnobotânica e plantas medicinais		X		
	Plantas alimentícias				X
	Uso de plantas na indústria (cosméticos, farmacologia)		X		
	Paleobotânica			X	
	Mídias extras sobre Botânica (sites, livros, músicas...)		X		
	Estudos científicos na Botânica		X		
Porcentagem da avaliação total		4%	19%	15%	62%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quadro 7 - Avaliação do livro didático Ciências – Projeto Teláris (2015) - Livro D

Critérios		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Conteúdos	Clareza conceitual			X	
	Generalização		X		
	Coerência				X
	Simplificações		X		
	Adequação ao ano escolar				X
	Atualização de termos		X		
Visual	Ordenação sistemática			X	
	Contextualização				X
	Organização				X
	Fotos, Figuras e Esquemas		X		
Práticas	Práticas dentro do meio escolar				X
	Práticas fora do ambiente escolar				X
	Percepção da Botânica no cotidiano				X
	Resultados e auxílio na condução do experimento				X
Questões e Exercícios	Relação com o conteúdo apresentado				X
	Estímulo à aplicação contextualizada com o ambiente				X
	Problematização com pesquisas ou questões ambientais voltadas à Botânica (desmatamento, queimadas...)				X
	Contextualização com o Cotidiano			X	
	Respostas no livro do professor				X
	Presença de questões relacionadas a conteúdos extras			X	
Conhecimento Extra	Etnobotânica e plantas medicinais	X			
	Plantas alimentícias				X
	Uso de plantas na indústria (cosméticos, farmacologia)	X			
	Paleobotânica		X		
	Mídias extras sobre Botânica (sites, livros, músicas...)			X	
	Estudos científicos na Botânica			X	
Porcentagem da avaliação total		8%	19%	23%	50%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Análise do conteúdo

A introdução dos conteúdos de Biologia Vegetal foi disposta num pequeno texto apresentando os principais grupos, e nos livros A, B e D, havia questões iniciais que estimulam os

alunos a pensarem em seus conhecimentos primários sobre a Botânica. Destaca-se que os livros A e B retomam essas questões ao final do capítulo e questionam o discente se as concepções dele mudaram.

Os Livros A e D trabalham o grupo das briófitas dando apenas o exemplo dos musgos, com uma explicação rasa e errônea sobre o grupo, pois definem, “são plantas que vivem em ambientes terrestres e em lugares úmidos”, este tipo de afirmação unifica estas características a todos os indivíduos deste grupo. Entretanto, segundo Raven, Evert e Eichhorn (2014), muitas espécies de musgos são encontradas em desertos relativamente secos e outras formam extensos tapetes sobre rochas expostas que podem se tornar muito quentes. Dessa forma, não se pode afirmar que todos os indivíduos possuem essas características. Nos demais livros aparecem mais de um exemplo de briófitas com imagem ilustrativa e a definição do grupo é explicada considerando as exceções descritas na citação acima. Ainda no tema briófitas, foi possível perceber uma possível má interpretação no Livro A na seguinte frase: “as pequenas plantas que formam os musgos [...]”, dando a entender que o musgo é o conjunto de plantas e não cada indivíduo. Outra observação é que o livro trata o ciclo reprodutivo como “reprodução dos musgos”, ignorando os demais grupos pertencentes a este grupo.

Durante a apresentação do grupo das pteridófitas, foi possível se deparar com simplificações muito semelhantes às encontradas no grupo das briófitas; com definição simplista e o ciclo reprodutivo do grupo pouco detalhado. Destaca-se o Livro B ao adicionar um ciclo rico em informações, com explicações em cada fase do ciclo e demonstrado a separação entre as fases sexuada e assexuada. Além disso, encontra-se nesse livro uma riqueza de exemplos de membros do grupo.

O tema gimnospermas apareceu mais bem estruturado na maior parte dos livros avaliados e, apenas no livro D, o assunto foi trabalhado de forma simplista. No grupo das angiospermas, percebeu-se um erro no Livro A ao trabalhar com a nomenclatura “dicotiledôneas”, pois de acordo com Raven, Evert e Eichhorn (2014), antigamente essas plantas eram agrupadas com as eudicotiledôneas como dicotiledôneas. Porém, sabe-se que esse é um sistema artificial de classificação que, simplesmente, salienta as diferenças das monocotiledôneas das demais angiospermas, sendo então as dicotiledôneas um pequeno grupo de plantas arcaicas que possuem o pólen monoaperturado ou alguma modificação deste tipo. Os demais tratam as sementes como “um cotilédone e dois cotilédones” ou com a nomenclatura “eudicotiledôneas”. Destaca-se o livro C, ao explicar as três classificações de forma correta.

Tanto o Livro B quanto o A trabalham com a filogenia evolutiva dos grupos das plantas no

tema angiospermas. Contudo, o livro A utiliza um quadro comparativo entre os grupos de vegetais com presença e ausência de características e o livro B usa um cladograma com a relação evolutiva das plantas. O Livro B ainda mostra em seu texto uma discussão sobre a origem deste grupo com imagens de fósseis.

Na parte dos órgãos vegetativos e reprodutivos o Livro B foi o que apresentou maior número de exemplos com imagens e textos explicativos coerentes. Nos livros C e D há um menor número de exemplos e algumas falhas chamaram atenção e merecem ser citadas. Nenhum deles abordou as raízes axial e fasciculada, e sabe-se que é a partir destas que se formam os demais morfotipos de raízes. Além disso, o livro D foi o único que não listou as partes da raiz, trabalhando este conteúdo de forma simplista e má organizada.

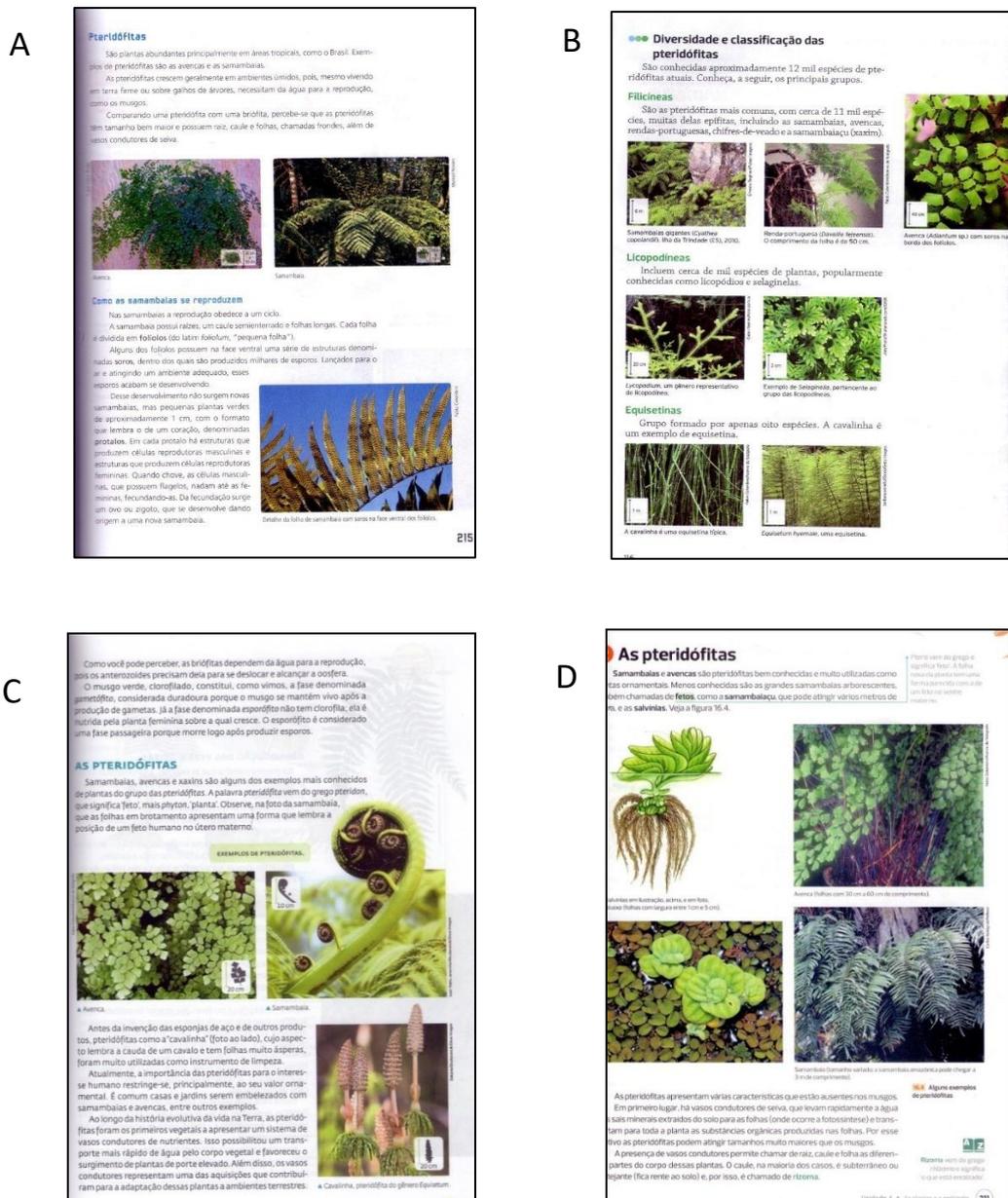
O Caule é abordado na maior parte dos livros a partir da explicação das suas partes, função e tipos de caule. Entretanto, no livro D, assim como no tema raiz, não se trabalham as partes do caule. O conteúdo referente a folhas, de forma geral, compreende fotossíntese, respiração e transpiração, além das partes da folha, estômatos e tipos de modificações foliares. Os órgãos reprodutivos das plantas apareceram nos livros com maior riqueza de detalhes, todos abordam as regiões das flores e das sementes, explicam de forma coerente como a partir da reprodução são formados os frutos e onde se encontram as sementes, além dos vários tipos de frutos e a importância das relações ecológicas com os animais para a polinização e dispersão, junto de outros elementos, como o vento e a água.

Análise do visual

Em relação ao visual dos livros analisados, infere-se que nos livros C e D as imagens são maiores, assim como o tamanho da fonte das letras. Já nos livros A e B tende a ser o contrário, imagens menores e letras com fonte menor. Entretanto, percebe-se que no livro B há um maior número de imagens e diversidade, provavelmente a fim de trazer maior número de figuras, e assim escolheram dispô-las em escala menor. De acordo com Martins, Gouvêa e Piccinini (2005), nas últimas séries do fundamental, passa a ser mais evidente a manipulação de elementos composicionais, tais como cor e escala, e a consequente necessidade de seu entendimento para a significação das entidades representadas. A presença de fonte das imagens aparece em todos os livros, já as escalas são presentes nos livros A, B e C. Sabe-se que as escalas permitem ao aluno reconhecer o tamanho real daqueles exemplares, dando a ele maior noção de como são essas plantas em seu verdadeiro tamanho na natureza (Figura 01).

Segundo Silva et al. (2006), o uso de imagens constitui parte fundamental das práticas de ensino. Há um consenso entre vários autores sobre o fato de as imagens desempenharem importante papel pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. O Livro A se destacou ao realçar a coloração das páginas com as imagens, chamando mais atenção aos exemplos ali descritos. Já no livro D, percebe-se que a coloração das letras e ilustrações são um pouco apagadas. Segundo Neto e Fracalanza (2003), as deficiências gráficas, a qualidade inadequada do papel ou uma diagramação cansativa são problemas encontrados nos Livros Didáticos, como visto na Figura 1.

Figura 1 – Análise dos recursos visuais dos livros investigados (livros A, B, C e D, respectivamente)

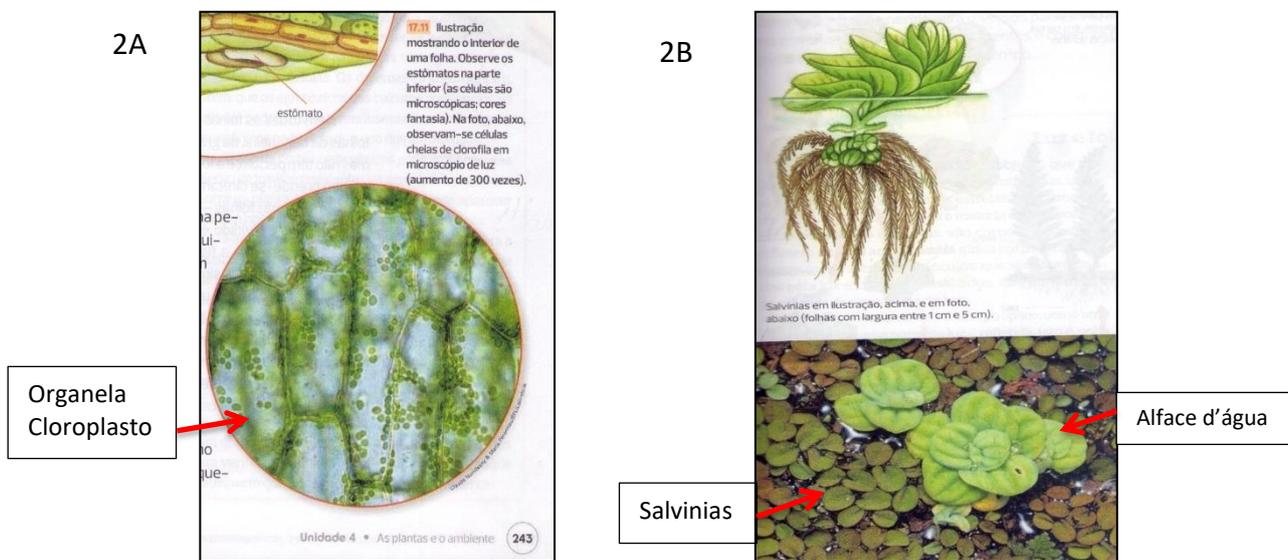


Fonte: Gowdak e Martins (2015, p. 215), Aguiar (2015, p. 116), Barros e Paulino (2015, p. 1110) e

Gewandsznajder (2015, p. 231).

Ainda, aponta-se o livro D, em que há uma imagem com a legenda “observam-se células cheias de clorofilas em microscópio de luz”. Entretanto, o que se observa na imagem são cloroplastos e não clorofilas (Figura 2A). Outro erro percebido no mesmo livro refere-se a uma imagem sobre as salvinias, um grupo de pteridófitas aquáticas. Porém, o foco de uma das fotografias da imagem está sobre uma “alface d’água” que é uma angiosperma, causando nos alunos uma percepção errônea sobre a planta a qual se trata (Figura 2B).

Figura 2 A e B - Erros encontrados em imagens/Legendas de Imagens (livro D)



Fonte: Gewandsznajder (2015, p. 231 e 243)

Análise das atividades práticas

O Livro B complementa o tema com um experimento “Ciência a mão”. Nessa parte do livro há uma experiência para germinação de sementes de samambaia. Durante todo o processo há dicas ao professor para auxiliá-lo durante a execução da prática. Sprigol e Giannotti (2008) perceberam em seu trabalho que as práticas possibilitaram criatividade, desinibição e participação dos alunos e fizeram com que se sentissem motivados, envolvidos com a problemática o que, conseqüentemente, facilitou a reflexão e a significação do tema abordado. Há ainda, no livro B, um experimento de germinação de sementes e uma prática para que os alunos criem um viveiro de mudas na escola.

Carvalho (2004) diz que se deve incluir no ensino de ciências, ideias construtivistas para uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos, pois esta requer a participação dos

estudantes na (re)construção dos conhecimentos, que habitualmente se transmitem já elaborados, e superar os reducionismos e visões deformadas na natureza das ciências. Dessa forma, é compreensível a necessidade da introdução de práticas que possibilitem a participação dos alunos dentro do processo de ensino, potencializando a aprendizagem dos mesmos.

No Livro B há uma prática de percepção das plantas do dia a dia por meio do uso de fotografias e o aluno deve elaborar um portfólio e apresentar para os demais discentes da turma. Segundo Silva (2008), as aulas no ambiente natural devem ser consideradas importantes, inclusive porque permitem que se conheçam os seres vivos, de forma que sua função, causa e o que representam estejam vinculados, ou seja, que sejam vistos com um todo, o que tem sido comumente desconsiderado no ensino atual da Botânica, colaborando para um ensino fragmentado.

No livro A há duas experiências sobre estômatos e transpiração das folhas, com metodologia bem-feita e imagem explicativa. Nos livros C e D há poucas ou apenas uma prática. No primeiro há um experimento sobre a transpiração das folhas extremamente breve e com pouco destaque, e no outro encontra-se uma prática com o uso de materiais pouco comuns na rede pública, o microscópio. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), no ano de 2015, menos de 5% das escolas do ensino fundamental possuíam infraestrutura e acessibilidade adequada no país. Dessa forma, seria pouco viável a execução de práticas com o uso de microscópios na rede pública.

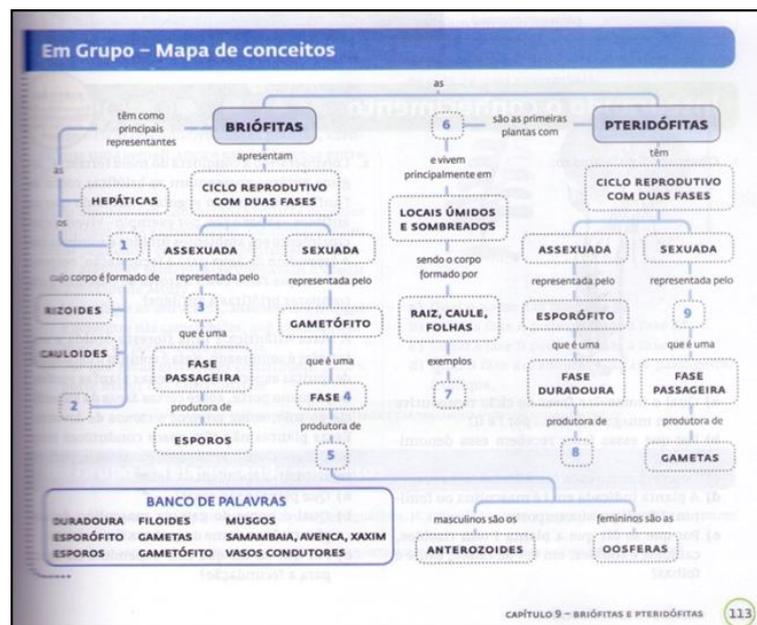
Análise das questões e exercícios

Em todos os livros aparecem questões de localização referentes ao conteúdo apresentado, que auxiliam na confirmação do aprendizado das informações presentes nos textos do capítulo e questões que os auxiliam em reflexões mais elaboradas acerca do tema, como Botânica aplicada, questões problematizadoras, que estimulam o senso crítico e o pensamento científico no aluno. Destacam-se os livros B e D, que trabalham com maestria nesses quesitos, estimulando os alunos a elaborar um cardápio com as partes do corpo de angiospermas, perguntas sobre as necessidades minerais das plantas, vantagens adaptativas, entre outras. De acordo com Moraes (2008), é necessário levar o indivíduo a aprender a aprender, que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas "verdades" por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação.

Foi observada no livro C uma metodologia não presente nos demais, chamada "mapa de

conceitos”. Segundo Moreira (2005), mapas conceituais são diagramas indicando relações entre conceitos e podem seguir um modelo hierárquico no qual conceitos mais inclusivos estão no topo da hierarquia (parte superior do mapa) e conceitos específicos, pouco abrangentes, estão na base (parte inferior). Nesse livro, essa metodologia foi utilizada como um resumo/atividade com palavras-chave relacionadas aos conteúdos aprendidos e os alunos deveriam complementar as palavras que faltavam com as dispostas no “banco de palavras”, como observado na figura 03.

Figura 3 - Mapa de conceitos do livro Ciências (Livro C)



Fonte: Barros e Paulino (2015, p. 113)

Análise de conhecimento extra

Nos livros B e C trabalha-se com um texto sobre o registro fóssil de pteridófitas durante o Carbonífero, e possuem ilustrações que recriam o possível ambiente daquela época. Conforme Martins, Gouvêa e Piccinini (2005), os livros passam a incluir localidades e tempos remotos, alguns sem correspondência no cotidiano do aluno que permitam a ampliação da noção de tempo e espaço por parte do estudante.

O Livro C apresenta exemplos com imagens grandes de plantas exóticas e nativas em junção com um texto complementar “Araucárias e pinhões” que aborda temas como alimentação, desmatamento e relação com animais. No Livro A há um texto complementar sobre a “importância do pinhão”, abrangendo a importância nutritiva, econômica e sociocultural unido a atividades pertinentes ao assunto. Já o Livro B apresenta dois textos “Uso das gimnospermas pelo ser humano” que faz

menção do uso do óleo essencial e de sua função bactericida e também aborda o uso cultural dentro de civilizações antigas como egípcios e gregos e o texto externo “Araucária”, que trata a conservação e ameaças de extinção do pinheiro-do-paraná.

O livro A apresenta um texto retirado de artigo “raiz de planta é usada para criar bateria ecológica”. Esse texto faz divulgação científica para o ensino básico e permite aos alunos descobrir novas utilidades dentro do grupo das plantas. Segundo Albagli (1996), o papel da divulgação científica vem evoluindo ao longo do tempo e trata de transmitir informação científica tanto com um caráter prático, com o objetivo de esclarecer os indivíduos sobre o desvendamento e a solução de problemas relacionados a fenômenos já cientificamente estudados, quanto com um caráter cultural, visando a estimular-lhes a curiosidade científica enquanto atributo humano.

O livro B apresenta um texto complementar “palmito em extinção” sobre a extração das palmeiras na Mata Atlântica. O livro D trabalha um texto sobre plantas transgênicas e apresenta a importância e os impactos do uso desses alimentos. Há uma variedade de formas com que o educador poderia trabalhar com esse texto, no entanto, não há indicações disto para o professor; o próprio texto poderia ter questões que instigassem os alunos.

Os livros A e D apresentam textos complementares referentes à reprodução das bananeiras. No livro B são trabalhados outros três textos interessantes que aparecem sobre os assuntos “crédito de carbono”, “cuidar de jardins e hortas protege os mais velhos do Alzheimer” e “professora fala sobre o uso correto de plantas medicinais”. São textos atuais e didáticos que levam à reflexão e possuem questões que estimulam os alunos. O Livro D utiliza o texto complementar “luz e fotossíntese” no final do capítulo. É um texto interessante, contudo, seria mais didático se estivesse em um livro do 9º ano, visto que seu foco estava em tratar do assunto “Luz”.

No livro A há o texto “oito plantas tóxicas comuns do Brasil” que trabalha com plantas muito comuns e que muitos alunos já poderiam ter tido contato anterior, estudando suas partes tóxicas e os efeitos e prevenções caso entrem em contato com elas. Vasconcelos, Vieira e Vieira (2009) justificam a importância de se divulgar o assunto “plantas tóxicas”, pois é sabido que a intoxicação por plantas acontece geralmente por desconhecimento do potencial tóxico das espécies.

As mídias externas são requisitos do PNLD e aparecem em todos os livros, mas a diferença de abordagem é perceptível: nos livros A, C e D há um pequeno quadro ao fim de cada capítulo que traz apenas o link ou nome do referencial (livro C), ou o referencial com uma breve explicação do que trata o conteúdo extra ali apresentado (Livros A e D). Entretanto, o livro B dedica uma página inteira

para apresentações de livros e sites, com descrição mais elaborada a cada uma das propostas.

Considerações Finais

Como norteadores do ensino-aprendizagem de grande parte da população nacional, os livros didáticos devem se comprometer não apenas em disponibilizar o conteúdo em forma de textos, mas também utilizar imagens, fontes extras, práticas e exercícios, tanto de fixação quanto de reflexão e contextualização. Percebe-se que algumas obras utilizam termos que podem causar problemas de interpretação entre os leitores, desta forma, o professor, que não se mantém atento e atualizado ao ministrar esse conteúdo, pode cair no erro de passar notícias incorretas e/ou ambíguas aos seus discentes.

Além disso, também foi possível detectar alguns erros de conteúdos e de imagens em algumas obras. Entretanto, há uma gama de exercícios e experimentos que estimulam a percepção do ambiente natural, colaborando para um ensino sistemático e, principalmente, contextualizado com o cotidiano dos educandos.

O visual das obras analisadas é em sua maioria de boa qualidade, assim como a organização entre os conteúdos, sendo poucas as exceções que necessitam de revisão. De forma geral, nota-se que as obras aqui analisadas possuem componentes interessantes e enriquecedores para o ensino de Botânica. Contudo, o professor não deve se abster de lecionar esse conteúdo com riqueza de metodologias.

A Botânica, acima de tudo, está presente na alimentação, cosméticos, mobília, livros, borracha e diversos outros materiais da vida cotidiana. Muitos são os usos das plantas feitos pelo homem, e sabe-se que a vegetação se apresenta de fácil acesso na maior parte do país. Dessa forma, cabe ao educador levar em consideração o uso de outros recursos pedagógicos para o ensino de Botânica, para despertar o interesse dos alunos, e principalmente o gosto em aprender sobre as questões que cercam o reino vegetal. Em suma, as análises aqui discutidas não elegem um livro melhor que outro, mas estabelecem críticas e elogios dentro dos conteúdos avaliados. Espera-se que a partir delas sejam elaborados conteúdos mais aprofundados e contextualizados para uma melhora significativa do ensino de Botânica no país.

Referências

- AGUILAR, J. B. **Para viver juntos:** ciências da natureza 7º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da informação**, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.
- BANDEIRA, A.; STANGE, C. E. B.; SANTOS, J. M. T. Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de ciências naturais na educação básica. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2012, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20cie/6.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- BARROS, C.; PAULINO, W. **Ciências 7º ano**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- CARNEIRO, M. H. S.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 101-113, 2005.
- CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2004.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GEWANDSZNAJDER, F. **Projeto Teláris**, Ciências 7º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- GOWDAK, D. O.; MARTINS, E. L. **Ciências Novo Pensar 7º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- GUIA DO LIVRO DIDÁTICO. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Infraestrutura**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/estrategias/7-18-infraestrutura/indicadores#de-escolas-do-ensino-fundamental-com-infraestrutura-adequada>> Acesso em: 23 fev. 2017.
- LOPES, J. L. et al. Escala de diferencial semântico para avaliação da percepção de pacientes hospitalizados frente ao banho. **Acta Paul Enferm**, v. 24, n. 6, p. 815-20, 2011.
- MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005.
- MELO, E. A. et al. A aprendizagem de Botânica no ensino fundamental: Dificuldades e desafios. **Scientia plena**. Aracaju, v. 8, n. 10, p. 1-8, 2012.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília-DF, v. 16, n. 70, p. 57-69, 2008.
- MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, Chile, v. 4, n. 2, p. 38-44, 2005.
- NETO, J. M.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

RAVEN, P. H.; EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Biologia Vegetal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

SILVA, H. C. et al. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 219-233, 2006.

SILVA, J. N.; LOPES, N. P. G. Botânica no Ensino Fundamental: diagnósticos de dificuldades no ensino e da percepção e representação da biodiversidade vegetal por estudantes. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n. 2, p. 115-136, 2014. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_2_1_ex773.pdf>. Acesso em 05 out. 2017.

SILVA, P. G. P. **O ensino da Botânica no nível fundamental**: um enfoque nos procedimentos metodológicos. 2008. 146 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008.

SPRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. In: **1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO—XX SEMANA DE PEDAGOGIA**, Cascavel. Anais eletrônicos... Cascavel, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2033.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

TATARA, E.; LISOVSKI, L. A. Livro didático de ciências: o início de seu processo de avaliação no Brasil. In: **6º ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**, Anais eletrônicos... 2011. p. 1-11. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/04_Hum_Completo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2017.

VASCONCELOS, J.; VIEIRA, J. G. P.; VIEIRA, E. P. P. Plantas tóxicas: conhecer para prevenir. **Revista Científica da UFPA**, Belém, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2009.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

Recebido em: 18/07/2017

Aceito em: 05/10/2017

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PERCEPÇÃO DE DIRETORES E PROFESSORES

FÁTIMA APARECIDA MEDICI¹
TÂNIA BARBOSA MARTINS²

RESUMO: O artigo trata da percepção dos diretores e professores sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo educacional, tendo como referência o conjunto de ações e programas governamentais criados na rede estadual paulista de ensino. O estudo se pauta na metodologia qualitativa e realização de entrevistas em três escolas da rede estadual paulista, numa cidade interiorana. Apresenta-se o arcabouço legal relacionado ao uso das tecnologias na educação, mostram-se os programas de tecnologia e, finalmente, as concepções dos diretores e professores das escolas estaduais. Conclui-se que, embora aparentemente a política seja de incentivo ao uso das TICs, há limites em relação à formação e condições objetivas para seu uso na educação.

Palavras-chave: Política Educacional. Tecnologia Educacional. Tecnologias de Informação e Comunicação.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY: PERCEPTION OF THE PRINCIPALS AND TEACHERS

ABSTRACT: The article analyzes the perception of the principals and teachers about Information and Communication Technologies (ICTs) in the educational process, having as reference the set of actions and governmental programs created in the state of São Paulo. The study is based on the qualitative methodology and interviews in three schools of the state of São Paulo, in an interior city. It presents the legal framework relating to the use of technologies in education, a discussion about the technology programs and finally, the conceptions of the principals and teachers of the state schools. It is concluded that although the policy appears to be an incentive to use ICTs, there are limits regarding the qualification and objective conditions for the use of ICT in the education.

Keywords: Educational Policy. Educational Technology. Information and Communication Technologies.

1 Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: PERCEPCIÓN DE DIRECTORES Y PROFESORES

RESUMEN: El artículo trata de la percepción de los directores y profesores sobre las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en el proceso educativo, teniendo como referencia el conjunto de acciones y programas gubernamentales creados en la red estadual paulista. El estudio se basa en la metodología cualitativa y realización de entrevistas en tres escuelas de la red estadual paulista de enseñanza, en una ciudad del interior. Presenta el marco legal en relación con el uso de las tecnologías en la educación, una discusión sobre los programas de tecnología en la red estadual paulista de enseñanza y las concepciones de los directores y profesores de las escuelas estatales. Se concluye que, aunque aparentemente la política es de incentivo al uso de las TIC, hay límites en relación a la formación y condiciones objetivas para el uso de las TICs en la enseñanza.

Palabras clave: Política Educativa. Tecnología Educativa. Tecnologías de Información y Comunicación.

Introdução

Com o ritmo acelerado do capitalismo e com os novos paradigmas de reestruturação produtiva, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são utilizadas em vários ramos de atividades, abrangendo processos produtivos, financeiros e sociais. Segundo Ponte (2000, p. 64), as TICs se apresentam em três domínios distintos, embora integrados entre si: a) processamento, armazenamento e pesquisa de informação realizada pelo computador; b) controle e automatização de máquinas, ferramentas, processos e procedimentos; c) a organização, representação e comunicação da informação na forma de textos, imagens, sons e vídeos. Segundo Castells (1999, p. 51), a matéria-prima essencial das TICs é a informação. O referido autor relata que “a sociedade em rede modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” de tal modo que a identidade das pessoas está sendo modificada pelas sociedades organizadas em rede.

Apesar do conjunto de mudanças produzidas pelas TICs, há que destacar conforme Almeida e Valente (2012, p. 58) que há uma parcela significativa da população que se encontra excluída do acesso e utilização das tecnologias em seu cotidiano. Especificamente, a produção do conhecimento sobre as TICs na educação mostra que os recursos tecnológicos não são incorporados nos processos de ensino-aprendizado como possibilidades efetivas de aprendizagem. Em conformidade, Rosa (2013) relata que os professores possuem muitas dificuldades técnicas e de manuseio em relação aos equipamentos. Disso decorre a necessidade de uma ressignificação dos recursos tecnológicos, de maneira especial, nos cursos de formação de professores.

As TICs na educação adquirem importância legal a partir dos anos de 1990, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.394, de 26 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A partir daí um conjunto de prerrogativas legais foram produzidas com destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 e no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.

Há ainda várias ações e programas que visam o uso das TICs na educação criados pelos governos federais e estaduais. Especificamente, o governo estadual de São Paulo, seguindo a dianteira da tendência, inseriu programas e ações que preconizam o uso das TICs nos processos educativos e no trabalho administrativo nas escolas. Nos últimos dez anos, destacam-se: Programa Acessa Escola; Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP); Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia (NIT); Plataforma Currículo+; Projeto Aventura Currículo+; e Plataforma GeekieLab+. Esse conjunto de ações e de programas materializam no Estado as políticas nacionais de incentivo às TICs (CARVALHO, 2015; KLEINE; NACARATO, 2016; LIRA, 2014; MAGNONO; SILVA, 2014; MONTEIRO, 2005).

Apesar da introdução das TICs no arcabouço legal e do conjunto de ações e programas de incentivo ao uso das TICs no processo educacional, pouco se sabe sobre seus impactos reais, positivos e/ou negativos, no cotidiano da educação estadual e, particularmente, sobre as condições objetivas nas escolas que visam assegurar o uso consistente dos recursos tecnológicos. O artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação que buscou compreender as políticas de tecnologia, informação e comunicação da rede estadual paulista de ensino, considerando as concepções e percepções dos diretores e professores de três escolas da rede estadual, de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo.

O Incentivo ao uso das tecnologias no arcabouço legal

A mundialização econômica produziu uma nova fase de estruturação e institucionalização da educação brasileira a partir de meados da década de 1990, sendo possível reconhecer uma nova regulamentação das políticas educacionais com repercussões diretas no sistema nacional público de ensino. Nesse contexto, as TICs vêm adquirindo importância no delineamento da legislação educacional, de maneira especial, na LDB nº 9.394/96, nos artigos 32 e 36, as TICs se apresentam relacionadas à formação básica do cidadão:

[...] Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos,

gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996)

Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; [...] § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (BRASIL, 1996).

Tendo em vista o incentivo da LDB nº 9.394/96 ao uso das TICs no processo educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica consolidam por sua vez a necessidade da integração, mediada e mesmo direta, das TICs na educação e nas escolas. As Diretrizes Curriculares recomendam a necessidade de se assegurar uma infraestrutura tecnológica nas escolas com “o acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital” (BRASIL, 2013, p. 25). As Diretrizes Curriculares defendem que a escola precisa acolher diferentes saberes e manifestações e se empenhar para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de diversidades e acolhimento das novas tecnologias da informação e comunicação. Além disso, advoga a necessidade de construção de um novo paradigma educacional em que as TICs sejam centrais tanto na institucionalidade escolar quanto no processo de ensino-aprendizagem.

O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação (BRASIL, 2013, p. 163).

As Diretrizes Curriculares contemplam a inserção das TICs dentro de seus princípios, fundamentos e procedimentos, orientando as escolas para a necessidade de uma nova organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Há que destacar que, nos últimos anos, as TICs foram contempladas também no Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujas considerações serviram de parâmetro para a elaboração das Metas e

estratégias de ação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. No Documento-Referência da CONAE (2014) é evidente o estímulo à presença de práticas educacionais que possibilitam o desenvolvimento de:

[...] tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem, laboratórios de informática, pesquisa on-line e intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão (CONAE, 2014, p. 32).

O Documento-Referência consolidou valores e posições referentes aos aspectos culturais, políticos e econômicos, apontando novas perspectivas para a organização da educação nacional no novo PNE, notadamente no que diz respeito à “[...] construção de novas estratégias pedagógicas, à produção de materiais didáticos e à implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais” (CONAE, 2014, p. 35).

A educação é uma prática social cada vez mais ampla e presente na sociedade contemporânea, pois vêm-se multiplicando os ambientes e processos de aprendizagem formais e informais, envolvendo práticas pedagógicas e formativas em instituições educativas, no trabalho, nas mídias, nos espaços de organização coletiva, potencializados pelas tecnologias de comunicação e informação (CONAE, 2014, p. 40).

No Documento-Referência há ainda uma série de considerações sobre a importância do aumento da chamada educação tecnológica, especialmente no estímulo à existência dos laboratórios de informática, pesquisas on-line e intercâmbios científicos e tecnológicos, nacionais e internacionais, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão. O Documento-Referência enfatiza:

[...] o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes (CONAE, 2014, p. 81).

Em conformidade na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que implantou o PNE 2014-2024, observa-se que das vinte Metas, oito são estratégias que apontam as TICs como centrais no processo de articulação e mediação da qualidade do ensino e formação dos educadores. De modo geral, as Metas e estratégias do PNE colocam as TICs no mesmo patamar que outras relevantes e importantes questões educacionais, como a alfabetização das crianças, a melhoria do nível de aprendizado ao longo da educação básica, o atendimento às populações do campo, a preocupação com a educação de

mulheres negras e mais pobres, a democratização do acesso à educação superior, a formação de professores, dentre outros.

Nessa perspectiva, em relação à Meta 3 do PNE, que se refere à universalização da educação básica, a estratégia preconiza a institucionalização de programas de renovação do ensino articulados a várias dimensões que incluem a tecnologia. Em se tratando da alfabetização de crianças, a Meta 5 assinala que todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental devem ser alfabetizadas. Para atingir essa Meta, o processo educacional deve considerar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, inclusive, na formação de professores (BRASIL, 2014).

No que se refere à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, a Meta 7 também preconiza as tecnologias como necessárias no alcance do nível suficiente de aprendizado em relação às médias nacionais previstas para o índice de desenvolvimento para a educação básica (IDEB):

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]. Estratégia: 7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; [...]. Estratégia: 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2014).

A Meta 8 apresenta o desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial da população de dezoito a vinte e nove anos, especificamente, das populações do campo, negras e mais pobres.

[...] Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados (BRASIL, 2014).

Na mesma direção que focaliza uma série de problemas a uma solução mediada pela tecnologia, as Metas 9 e 10 têm como objetivo a superação do analfabetismo entre os jovens com 15 anos ou mais anos de idade, adultos e idosos. A Meta 9 especificamente recomenda a promoção de programas e ações de capacitação tecnológica para jovens e adultos e, especialmente, voltados para a inclusão social e produtiva dessa população, isto é, a tecnologia, inclusive, como aporte e como formação profissional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. [...]. 9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população (BRASIL, 2014).

A Meta 12 expressa a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, porém o salto projetado por esta Meta, que define a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e da líquida para 33%, se revela extremamente desafiador, pois a garantia de uma educação de qualidade e a ampliação e democratização do acesso não se reduzem a simples oferta de vagas e muito menos ao fortalecimento de redes físicas de laboratórios tecnológicos, conforme estratégia apresentada na Meta 12, sobretudo, num país campeão no aspecto da desigualdade social. A democratização à educação ainda se apresenta como um direito em processo de consolidação (CARVALHO, 2004).

A formação acadêmica do professor em nível universitário, como requisito indispensável ao exercício docente, é proposta da Meta 15. Para que essa meta se concretize, a estratégia 15.6 destaca a importância da reforma curricular dos cursos de licenciatura bem como a incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação como um dos estímulos da renovação pedagógica.

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos

currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

No PNE, as TICs são abordadas de maneira articulada com todos os atores da escola e em todos os espaços pedagógicos. O maior desafio relacionado às estratégias é a maneira objetiva como as TICs devem ser implantadas e implementadas para realmente assegurar a universalização do ensino e estimular o efetivo aprendizado, desde a educação infantil, o ensino fundamental e médio até o ensino superior e a formação dos profissionais da educação, considerando as novas metodologias de ensino, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnológicos.

Embora a legislação educacional relacione as TICs à qualidade da educação, há que ressaltar, conforme Dourado e Oliveira (2009), que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, que abrange múltiplas dimensões, não pode ser entendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de elementos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nem ser apreendido sem tais elementos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extraescolar e intraescolar e, neste prisma, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, a formação do professor, assim como os diversos fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. Conforme Zuin (2010), a inserção das TICs no processo educacional exige uma reflexão profunda sobre a forma como as novas TICs definem os caminhos dos atuais processos de ensino e aprendizagem e da nova institucionalidade escolar numa sociedade fundada nas tecnologias.

Os programas de tecnologia na rede estadual paulista de ensino

O governo estadual de São Paulo nos últimos dez anos inseriu programas e ações nas escolas estaduais conduzidas pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE). Há que destacar que o Programa Nacional de Informática nas Escolas (PROINFO), criado pelo governo federal, apresenta-se com um marco na propagação das TICs no Brasil. O referido programa se desdobrou em diversos outros programas estaduais com a criação de projetos de incentivo às TICs nas escolas públicas. O PROINFO, criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, visa introduzir as TICs nas escolas públicas como uma espécie de suporte ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bonilla e Pretto (2011), até dezembro de 2010, o PROINFO havia instalado 63.546 laboratórios de informática nas escolas do país. Os autores destacam que, com base no Censo de Educação Básica de 2011,

aproximadamente 40% das escolas públicas brasileiras contavam, em 2010, com laboratórios de informática e 43% tinham acesso à internet. Segundo Bonilla e Pretto (2011), milhões de crianças e jovens têm o primeiro contato com o computador e a internet por meio dos laboratórios do PROINFO.

O Programa ACESSA ESCOLA do Governo do Estado de São Paulo, implantado pela Resolução do Estado de São Paulo SE nº 37, de 25 de abril de 2008, e modificado pela Resolução do Estado de São Paulo SE nº 39, de 10 de junho de 2011, apresenta como objetivo promover a inclusão digital e estimular o uso da internet para enriquecimento da formação cultural, intelectual e social. Segundo Monteiro (2015), o programa conta com um espaço físico nas escolas, com alocação de computadores conectados à internet para uso gratuito pela comunidade escolar da rede estadual paulista, sendo uma tentativa de permitir o contato com as TICs à população escolar economicamente menos privilegiada. Com a intenção de capacitar os professores da rede estadual, a Secretaria de Educação, em 2009, constituiu parceria com uma empresa estrangeira do ramo de informática (Fundação Intel) para oferecer cursos de capacitação tecnológica (MONTEIRO, 2015).

Segundo Monteiro (2015), o ACESSA ESCOLA conta com uma série de dificuldades na sua prática pedagógica, destacando as seguintes razões: sala não disponível; falta de preparo do pessoal; problemas de infraestrutura; tamanho e *layout* da sala; número insuficiente de computadores; baixa velocidade na conexão; e turmas numerosas. A referida autora relata que é necessário que a Secretaria de Educação verifique as reais condições do ACESSA ESCOLA, com vistas à implementação de novas ações que suprimam fatores que dificultam e inviabilizam a utilização do referido programa na prática pedagógica da escola.

A Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP) foi criada em 2011 no âmbito da Secretaria de Educação pelo Decreto do Estado de São Paulo nº 57.011, de 23 de maio de 2011. Desenvolve programas e cursos com a finalidade de oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação, tendo como base o uso intensivo das TICs. Segundo a Secretaria de Educação, a EVESP deve auxiliar a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica nas seguintes atribuições:

1. Implementação virtual do currículo prescrito elaborado, atualizado e normatizado na educação básica;
2. Propostas e inserção das diretrizes e normas pedagógicas para todos os atores sociais com acesso no ambiente digital;
3. Elaboração dos materiais específicos e recursos pedagógicos do currículo prescrito para acesso remoto, síncrono e assíncrono;
4. Avaliação e definição dos recursos computacionais e midiáticos para uso pedagógico na

educação básica; 5. Gestão das ações educacionais na rede virtual; 6. Dimensionamento e definição dos recursos pedagógicos estratégicos e procedimentais para o ambiente digital de aprendizagem; 7. Análise dos resultados e proposição de medidas para a correção de rumos e de aprimoramento do processo de acesso e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2013).

Os cursos do EVESP são oferecidos na modalidade de educação a distância e oportuniza aos alunos, professores e diretores de escola o desenvolvimento de habilidades relacionadas às TICs. São oferecidos diversos cursos, entre os quais: curso de Inglês On-Line; curso de Espanhol on-line; curso de Libras on-line; Defesa Civil - A Aventura; cursinho pré-universitário; Robótica com Arduino; Khan Academy; Youtube Edu; Programaê; Detona no ENEM; EJA – mundo do trabalho; Aluno Monitor; e, IT Academy.

A gestão e a responsabilidade acadêmico-administrativa da EVESP estão a cargo da Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). De acordo com Magnoni e Silva (2014), os cursos virtuais oferecidos pela EVESP demandam uma avaliação mais criteriosa. Para os autores, até o momento, a maioria dos programas da Evesp comprova que a iniciativa é bastante restrita quanto ao objetivo de integração da sala de aula tradicional com os ambientes das TICs, porque o curso é acessado somente pelo estudante em casa ou em outro ambiente distinto da sala de aula na escola.

O Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia (NIT) é um ambiente computacional, integra o Centro de Informações Educacionais e Gestão de Rede Escolar, das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e é orientado pelo Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital, que está vinculado à Coordenadoria de Informações, Monitoramento e Avaliação Educacional, dentro da estrutura organizacional da Secretaria de Educação, segundo o artigo 74 do Decreto do Estado de São Paulo nº 57.141, de 18 de julho de 2011. O NIT é formado por uma equipe interdisciplinar de diretores técnicos e estagiários universitários e conta com as várias atribuições detalhadas pela Resolução SE do Estado de São Paulo nº 58, de 4 de junho de 2012 (CARVALHO, 2015).

O Plataforma Currículo+, lançada em 2014, apresenta conteúdos digitais - vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos - articulados com o Currículo do Estado. Visa incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico para inspirar práticas inovadoras na escola (professores e diretores de escola) e promover maior motivação, engajamento e participação dos alunos no processo educativo.

O portal conta com mais de 1.300 recursos digitais pedagógicos mapeados, e os materiais ali presentes podem ser aproveitados por todas as redes de ensino do país. Professores, educadores, alunos e membros da comunidade escolar de todo o Brasil, interessados em usar a tecnologia em favor da aprendizagem têm acesso livre aos conteúdos da Plataforma Currículo+, sem necessidade de registro ou de senhas de acesso (LIRA, 2014).

De acordo com Lira (2014), o material disponibilizado pela Plataforma Currículo+ é voltado, principalmente, a professores e alunos ligados às escolas estaduais paulistas, pois os conteúdos existentes na plataforma estão articulados com o currículo do Estado de São Paulo, no entanto, pela proximidade que os assuntos de ensino fundamental e médio têm nas diversas redes de ensino do país, educadores de outros Estados encontram recursos que podem ser utilizados dentro ou fora do ambiente escolar.

O Projeto Aventura Currículo+, implantado em 2015 pela Resolução SE do Estado de São Paulo nº 11, de 17 de março de 2015, consiste em uma ação de recuperação contínua da aprendizagem em 10 semanas (20 aulas de 50 minutos cada), para alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, sendo trabalhadas competências e habilidades estruturantes, em língua portuguesa e matemática, de forma lúdica e interativa, utilizando recursos pedagógicos digitais e narrativa *gamificada*. As aulas são desenvolvidas com conteúdos digitais, tornando o processo de ensino e de aprendizagem mais lúdico e interativo.

O curso tem formato auto instrucional, formado por vídeos, textos e comunidade de aprendizagem para troca e interação entre os professores participantes do Projeto. A implementação das atividades com os alunos fica a cargo do professor, desenvolvendo a metodologia das aulas, a seleção de atividades, assim como o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, identificando as habilidades apropriadas, nas diferentes etapas do Projeto. Os professores que ministram as aulas do *Aventura Currículo+* são especialistas em matemática ou língua portuguesa. Segundo Kleine e Nacarato (2016), no primeiro ano de implantação do programa, os professores não tiveram acesso à totalidade do software utilizado nas dez semanas de curso. Eles tiveram acesso à etapa a ser trabalhada com os alunos somente na semana anterior à aplicação da atividade, assim, não tiveram uma visão geral do objeto de aprendizagem a ser trabalhado, comprometendo sua visão da totalidade do projeto e das atividades. A autora ainda observa que só houve uma edição do *Aventura Currículo+* e se houver uma nova edição do Projeto deve-se antes considerar se os professores que vierem a assumir o projeto terão tempo disponível para serem reencaminhados às aulas e, inclusive,

se a rede estadual de educação aproveitará os professores que já foram capacitados.

A Plataforma *GeekieLab+*, lançada em 2015, pela Secretaria de Educação, disponibiliza para estudantes um simulado on-line e gratuito, oferecido em parceria com a empresa *Geekie*. A finalidade é auxiliar o aluno, de forma personalizada, na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O aluno do 3º ano do ensino médio pode utilizar a plataforma dentro e fora da escola, testar seus conhecimentos e, a partir daí acessar um plano de estudo feito especialmente para ele. Ao entrar na plataforma, o aluno faz uma avaliação diagnóstica para identificar suas dificuldades e o domínio em diferentes assuntos. Após a avaliação diagnóstica, o aluno tem acesso a um plano de estudos personalizado com base nas suas dificuldades e pode estudar em aulas disponíveis na própria plataforma. Os professores e diretores de escola que auxiliam e orientam os alunos têm material para formação disponível na plataforma, buscando integrar os estudos on-line e os estudos presenciais, podendo acompanhar o desempenho de seus alunos por meio de relatórios disponíveis na plataforma *GeekieLab+*. No ano de 2016, a plataforma *GeekieLab+* não foi utilizada pela rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Portanto, o Estado de São Paulo, buscando se adequar aos novos tempos, criou uma série de ações e programas de incentivo as TICs. A quantidade de programas é significativa e nem sempre as ações são contínuas. Apesar desse conjunto de ações, a tendência é que as políticas estaduais sejam redefinidas a partir de novos marcos regulatórios, sem grandes preocupações com os fundamentos sociais. É preciso considerar ainda as implicações do desmonte das políticas sociais, a exemplo da Emenda à Constituição 55 de 2016, que estabelece um teto para os gastos públicos pelos próximos vinte anos, definido pela inflação do ano anterior (AMARAL, 2016). A limitação de gastos impossibilitará o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, entre elas, especialmente, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional, assim como a política de incentivo ao uso das TICs nas escolas públicas.

As concepções dos diretores e professores das escolas estaduais paulistas

A pesquisa foi realizada em três escolas pertencentes à rede estadual numa cidade do interior do Estado de São Paulo. O município de realização da investigação conta com uma população de aproximadamente 84.000 habitantes e apresenta 26 escolas municipais, 11 escolas estaduais e 27 escolas particulares. Das três escolas selecionadas, aqui denominadas escola A; escola B; e escola C, duas delas estão localizadas em bairros da periferia da cidade e uma no centro. Todas as escolas oferecem o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio e foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: localização, maior número de alunos e professores e aceite do diretor de escola em participar da pesquisa. A escola A é urbana e periférica e oferece as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, na qual funcionam três turnos - manhã, tarde e noite - com aproximadamente 420 alunos e aproximadamente 44 professores; a escola B é urbana e central e oferece as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, na qual funcionam dois turnos - manhã e tarde - com aproximadamente 720 alunos e aproximadamente 46 professores; e a escola C é urbana e periférica e oferece as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, na qual funcionam dois turnos - manhã e tarde - com aproximadamente 420 alunos e aproximadamente 30 professores.

A seleção dos sujeitos da pesquisa contou com 1 (um) diretor de escola e 3 professores de cada escola, totalizando 12 pessoas participantes que, por meio de entrevistas semi-estruturadas, prestaram depoimentos acerca da política estadual no Estado de São Paulo de incentivo as TICs, do uso das TICs em suas práticas educacionais, das ações e programas em suas escolas que incentivam as TICs, da infraestrutura na escola e formação dos profissionais para trabalhar com as TICs. A escolha dos participantes teve como critério a inclusão de professores de diferentes campos do saber e aceite em participar voluntariamente da pesquisa. Os depoimentos coletados foram submetidos à análise de conteúdo, que conforme Minayo (2007) permite descobrir os núcleos de sentidos e favorece a captação da representação social dos entrevistados. De modo geral, os núcleos de sentidos consistem num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas e, na sequência, o pesquisador realiza inferências e interpretações considerando o quadro teórico de referência. A investigação permitiu traçar um perfil aproximado dos professores e diretores escolares. Em relação à formação profissional, verificou-se que todos os diretores possuem formação superior em Pedagogia. E, em relação à formação dos professores destacam-se que dois professores são de Matemática; 3 de

Letras; 1 (um) de História; 1 (um) de Geografia; 1 (um) de Química; e, 1 (um) de Biologia.

De modo geral, todos os professores e diretores das escolas consideram importante o uso das TICs no processo educacional. Dentre os argumentos mostram que as TICs produzem interesse e atenção dos alunos; e, enriquecem o conteúdo trabalhado ao contribuírem para ilustrar tal conteúdo. Os professores relataram que usam data-show, rádio, televisão, vídeo e a sala de informática. No entanto, em relação aos programas do governo do Estado de São Paulo, há um baixíssimo uso nas suas práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas; dos nove professores entrevistados, apenas dois utilizam a *GeekieLab+* e o *Currículo+*.

O uso frequente das práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas não se realiza em decorrência de várias dificuldades que envolvem as condições de trabalho e de formação. Dentre as dificuldades relacionadas às condições de trabalho sobressaiu a falta de tempo necessário para preparar as aulas. Os professores, ao se referirem ao uso do data-show, por exemplo, mencionam que há necessidade de um tempo maior para preparar as aulas e eles nem sempre dispõem desse tempo já que trabalham em vários turnos:

Eu acho assim, a dificuldade maior é a gente ter o tempo para a gente estar preparando tudo isso e com a quantidade de escolas que temos hoje é muito complicado ter o tempo para o planejamento adequado. Sem contar que temos que preparar a sala antes também para poder levar o aluno. Então eu acho que a barreira um pouquinho maior que a gente encontra é essa. Mas a partir do momento que você consegue se sentar, planejar tudo aquilo que você quer, aí fica fácil, porque você agenda depois o uso da sala de informática na escola, aí não tem como, é fácil. [...] Mas o maior entrave que eu acho é o tempo de a gente planejar, temos que planejar em casa. Havia o responsável pelo Acesso. Este ano, por enquanto, está sem. Então o professor mesmo pega e leva. Outra coisa que atrapalha muito também é o número pequeno de computadores que funcionam, não existe manutenção por parte do governo, mas quando dá a escola manda arrumar. Fica caro e a velocidade da sala de informática que é muito baixa (PROFESSOR E, ESCOLA B).

Cabe destacar que todos os professores apontam diversas dificuldades que impedem o uso das TICs no processo educacional, tais como a falta de apoio e auxílio técnico durante as aulas, o pequeno número de computadores nas escolas e a baixa velocidade de conexão:

Não existe mais o responsável pela sala de informática. Isso dificultou o trabalho do professor, porque ele está lá, ele é o responsável. Qualquer coisa que dá errado, a responsabilidade é dele. Outra dificuldade que temos é o número de alunos e o número de computadores da sala, não há computador

pra todo mundo. Para usar o data show, levo meu computador para facilitar. [...] O professor, ele sente certa dificuldade, pela responsabilidade que ele tem. Equipamento que acaba sendo danificado, mouse etc. Controle remoto que desaparece. Então é uma responsabilidade muito grande. A gente acaba tendo muita dificuldade (PROFESSOR A, ESCOLA A).

Temos uma infraestrutura bem precária. Na sala de informática, não temos um computador para cada aluno. Além de não ter uma velocidade boa para conexão, cai muito. Algumas escolas até têm um pouco mais. A gente agenda, coloca o plano que a gente vai trabalhar, demora, mas tem jeito sim. Olha, deve haver uns doze aqui funcionando. A gente coloca em grupos para trabalhar. Um pouco, porque são vários alunos num computador só, mas conversando com eles, organizando bem, dá para ser feito um trabalho. Não é como a gente sonha, mas dá. Acho que vindo mais verba para as condições da escola, vendo a necessidade da escola, com mais computadores. Hoje você não tem como fugir disso daí, mas no momento em que a gente está vivendo, temos que aguardar um pouquinho mais (PROFESSOR C, ESCOLA A).

A escola não conta com uma infraestrutura necessária para a inserção das tecnologias nas nossas aulas. O laboratório de informática não fica mais aberto para os alunos fazerem trabalhos, pois neste ano o monitor que ficava na sala foi demitido pela Secretaria de Estado. [...] Eu acho também que a quantidade de computadores não é suficiente, porque, dependendo da sala de aula, que é numerosa, temos que ter três alunos para cada computador e eu acho que isso dificulta um pouco, levo até meu *notebook* para facilitar (PROFESSOR D, ESCOLA B).

Os diretores também concordam com os professores com o fato de que as condições necessárias para o uso das TICs nas escolas não são favoráveis:

Em relação à infraestrutura, a gente não tem uma qualidade de velocidade de internet, os equipamentos estão um tanto defasados, eles precisam ser trocados constantemente, ou mesmo, reparados constantemente. E a gente sabe da luta cada vez que quebra um aparelho, você tem que abrir a chamada, até chegar isso pra nós, é muito difícil. Então há esses empecilhos das ferramentas que estão sempre quebradas, com defasagem de tecnologias. Por medidas até de economia, planejamento financeiro da Secretaria de Educação, nós não temos mais estagiários no ACESSA Escola. Isso dificultou bastante o trabalho. No momento, nós temos quinze máquinas na sala de informática, mas em funcionamento, umas onze. Então, estamos constantemente com pedidos abertos para FDE vir arrumar os computadores. Apesar de tudo, os professores utilizam a sala e os equipamentos que temos (DIRETOR, ESCOLA A).

Portanto, a dura realidade das escolas estaduais, a deficiência ou a falta de infraestrutura e disponibilidade de mão de obra técnica qualificada necessária interfere diretamente no trabalho

docente e, conseqüentemente, na qualidade do uso correto e frequente das tecnologias de informação e comunicação nas escolas. Apesar da quantidade de programas que preconizam o uso das TICs como políticas públicas e educacionais no Estado de São Paulo, há falta de condições básicas, anterior ainda a qualquer infraestrutura necessária, como a conexão à internet, disponibilidade dos equipamentos etc. que interferem diretamente na adesão aos programas de inserção efetiva das TICs.

Em relação ao aspecto da formação para o uso das TIC, os professores assinalam que falta uma formação consistente e contínua nas escolas. Na verdade não há quase nenhum tipo de formação docente de qualquer tipo, muito menos a formação tecnológica, além do mais os momentos de aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) não são suficientes e nem o momento adequado para se preparar o professor para compreender e lidar com as TICs.

Olha, aqui na escola não existe nenhuma formação. Eu nunca fiz. Aliás na sala de informática antes tinha uma pessoa que nos auxiliava, agora não tem ninguém. Temos que resolver tudo sozinho. Sempre que preciso, algum aluno me ajuda. Mas tudo que preciso tenho que pesquisar e estudar em casa sozinho. Se houvesse um curso da Secretaria ou alguém seria muito melhor. (PROFESSOR A, ESCOLA A).

A nossa coordenadora faz isso, ajuda, auxilia todo mundo que precisa, ela é muito prestativa. Então não temos problema, ela vai lá e explica, auxilia, sem problemas. É essa formação que temos e, às vezes, o ATPC acontece na sala de informática quando temos que digitar notas ou dados. Mas a coordenadora auxilia todos os professores. Não existe uma formação mais intensa, nunca participei. Se existisse uma formação, com certeza auxiliaria muito a todos nós. Penso que o governo realmente não quer que utilizemos os programas, pois não temos formação e nem estrutura (PROFESSOR B, ESCOLA A).

A única formação que temos aqui na escola é a coordenadora que faz. A coordenação, quando necessário, vai ajudar, vai orientar. Mas de formação assim, completa, eu nunca cheguei a participar não, e se já houve, não me recordo. Tudo o que fazemos nós é que vamos buscar, estudar em casa, ou procurar alguém para nos ajudar. Algum filho ou colega que saiba mais que a gente, por isso, muitas vezes, não usamos os programas que existem. Seria muito bom se a Secretaria oferecesse cursos específicos para os programas existentes (PROFESSOR H, ESCOLA C).

Em geral, o conhecimento que os professores possuem acerca do uso das TICs no processo educacional é decorrente de esforço e interesse próprio, em um aprendizado no espaço cotidiano e informal de suas vidas pessoais e conforme as necessidades da própria vida social em que estão inseridos, não são, portanto, conhecimentos suficientemente didático-pedagógicos para qualificar

profissionalmente o docente para esta prática. Há que ressaltar que as coordenadoras de escola promovem ações de formação e incentivo ao uso das TICs, mas tudo indica que as ações são pontuais e informais, como dicas e receitas em relação ao preparo dos professores para o uso prático ou manual das TICs. Não há propriamente uma formação profissional em TICs, muito menos com os processos de ensino-aprendizagem.

Com relação à formação, veio um pessoal da Diretoria que cuida dessa parte e mostrou todo o processo para os professores de como utilizar a sala de informática. [...] Faz uns dois anos. Os professores tiveram aula prática com esse pessoal. Cada um ficou no computador e ela foi falando: “olha pessoal, entra aqui”, “faz isso”. Então eles tiveram uma aula prática para depois eles poderem usar com os alunos. [...] Era para utilizar com algum programa da secretaria, acho que era A *Plataforma Currículo+*. A coordenadora estava junto, mas depois disso, não aconteceu mais, então ela ocorre, mas poderia ser melhor [...]. Sim, nosso ATPC é de formação. Minha coordenadora fez também o curso, então nessa parte ela é bem dinâmica, ela entende bem. Então ela traz para os professores: Ela desenvolve bastante esse lado. Ela passa nos ATPC, sabe? Ela vai à sala de computação junto com professores e ajuda no que for preciso (DIRETOR, ESCOLA C).

Os depoimentos indicam que a simples implementação de leis, programas e ações não garantem nem mesmo a simples utilização corriqueira das TICs no processo educacional. Há sérios limites de formação, qualificação e capacitação que acompanham as contradições da política de educação via TICs, mesmo quando se pretende afirmar que a política é de fato de incentivo ao uso das TICs no processo educacional. Há de destacar que a formação de professores para o uso das TICs não pode ser algo pontual, negligenciado e/ou a cargo dos próprios professores, diretores ou especialistas, como de suas responsabilidades individuais e pessoais. A qualificação não é algo pessoal, mas uma política cuja responsabilidade é institucional e governamental. A formação para o uso das TICs, não deve se restringir igualmente ao simples “uso”, deve permear uma nova concepção de formação, não apenas como ferramenta mediadora, mas como concepção educacional e social integradas entre si, como entidade própria do ambiente escolar e como reflexo direito da própria modernidade em que a tecnologia permeia a vida social. Daí, portanto, não se tratar, também, apenas de ferramenta. Por conseguinte, o simples acesso à tecnologia em si não parece ser o aspecto mais importante, mas as condições de formação e de infraestrutura parecem determinar o êxito da “política de incentivo” à utilização das TICs nos processos educacionais.

Considerações Finais

Este artigo tratou da percepção de diretores e professores acerca das políticas de incentivo ao uso das TICs nas escolas estaduais do Estado de São Paulo. De modo geral, as TICs adquirem importância na legislação educacional a partir de meados da década de 1990, com destaque na LDB de 1996 e, mais recentemente, nas Diretrizes Curriculares de 2013 e no PNE de 2014. No arcabouço legal é evidente o interesse em utilizar as TICs na melhoria do nível de aprendizado ao longo da escolarização e na formação de professores. E, que a aspiração é produzir uma nova racionalidade educacional nas quais as TICs assumem o critério objetivo de aferimento da qualidade da educação.

Observou-se, na nova racionalidade de incentivo ao uso das TICs na educação, que vários programas direcionados ao seu uso foram criados pelo governo estadual do Estado de São Paulo. Apesar da grande quantidade de programas, a política educacional baseada na criação de vários programas não parece consistente. Cabe mencionar a falta de continuidade nas ações, problemas de formação e de recursos materiais e humanos. Os diretores e professores são unânimes em considerar a importância das TICs no processo educacional, no entanto, chamam a atenção aos sérios problemas enfrentados nas escolas em relação às condições de infraestrutura e de formação de professores para o “uso” das TICs.

O estudo constatou a necessidade de descortinar as reais intenções governamentais e as contradições de uma política pública que cria inúmeros programas de incentivo às TICs sem assegurar as condições concretas para sua materialização. Diante disso, tornam-se cruciais estudos que procedam a uma análise de cunho político e econômico de inserção das TICs nas políticas educacionais.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**. v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262>>. Acesso em: 22 set. 2016.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n. 522/MEC**, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento final da CONAE 2010. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação – Brasília, DF: MEC, 2013**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União (República Federativa do Brasil), Brasília, DF: Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. Constituição (1988). **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de dezembro de 2016**. Altera o ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o novo Regime Fiscal. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CARVALHO, A. C. **Atribuições do Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia**. Disponível em: <<http://desjbarra.educacao.sp.gov.br/Paginas/Institucional/N%C3%BAcleo-de-Infoma%C3%A7%C3%B5es-Educacionais-e-Tecnologias.aspx>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CARVALHO, J. S. F. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, mai/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a11.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 11 dez. de 2016.

KLEINE, M. R.; NACARATO, A. M. Aventura currículo+ e a formação do professor de matemática: um estudo de caso. In: 14ª **Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**. Marília: Unesp, 2015. v. 1. p. 1-14.

LIRA, D. **Plataforma Currículo + oferece recursos digitais a professores de todo o país**. 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-05-27/governo-de-sp-lanca-portal-que-aproxima-recursos-digitais-de-professores-do-pais.html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

MAGNONI, A. F.; SILVA, S. R. O desafio da interação no ensino de língua estrangeira em cursos on-line e presenciais nas escolas públicas paulistas. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/671/406>>. Acesso em: 26 set. 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MONTEIRO, A. M. A. **Acessa Escola: sua utilização na prática docente**. 2015. 163f. Dissertação. Mestrado (Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté- SP, 2015.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n. 24, p. 63-90, sep./dec., 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993>>. Acesso: em 26 set. 2016.

SÃO PAULO. **Currículo Mais**. Disponível em: <<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br>>. Acesso: em 14 set. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução do Estado de São Paulo SE nº 37, de 25 de abril de 2008**. Institui o Programa Acessa Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/37_08.HTM?Time=15/10/2017%20:46:27>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto no 57.011, de 23 de maio de 2011**. Cria a Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo - EVESP, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57011-23.05.2011.html>>. Acesso em 26 set. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução do Estado de São Paulo SE nº 39, de 10-6-2011**. Institui o Programa Acessa Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/39_11.HTM?Time=15/10/2017%20:49:21>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>.

Acesso em: 26 set. 2016.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Escola Virtual de Programas educacionais**. 2013. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE do Estado de São Paulo nº 11, de 17 de março de 2015**. Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_15.HTM?Time=15/10/2017%2020:57:16>.

Acesso em: 26 set. 2016.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revistas UNIUBE**. Uberaba, MG. v. 1, n. 1, 2013. Disponível em <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/710>> Acesso em: 26 de 2016.

ZUIN, A. A. S. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul/set, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: em 20 out. 2016.

Recebido em: 01/06/2017

Aceito em: 20/09/2017

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS ESTILOS INTELECTUAIS NO ENSINO MÉDIO

KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA¹

AMANDA LAYS MONTEIRO INÁCIO²

ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS³

MARIA LUZIA SILVA MARIANO⁴

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO⁵

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi descrever o perfil dos estilos de pensamento/intelectuais de alunos do ensino médio brasileiro. Também visou buscar possíveis diferenças entre os alunos do 1º ano do ensino médio e do 3º ano. Participaram 524 alunos do ensino médio de três escolas públicas, sendo uma do Estado do Paraná e duas de Minas Gerais. O instrumento de pesquisa foi o Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais (TSI-R2), que apresenta sessenta e cinco itens, sendo aplicado de forma coletiva. Com base nos resultados foi possível verificar um perfil de estilos intelectuais dos alunos do ensino médio brasileiro, havendo diferença estatisticamente significante entre os grupos nos estilos local (preferência por ideias concretas e com muitos detalhes), hierárquico (preferência pela priorização de tarefas segundo sua importância) e anárquico (preferência por tarefas flexíveis).

Palavras-Chave: Estilos de aprendizagem. Avaliação psicológica. Educação básica.

EXPLORATORY STUDY ON INTELLECTUAL STYLES IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: The objective of the present study was to describe the profile of the thought / intellectual styles of Brazilian high school students. It also sought to find possible differences between students in the first year of high school and the third year. 524 high school students participated in three public schools, one in the state of Paraná and two in Minas Gerais. The research instrument was the Inventory of Thinking Styles / Intellectuals (TSI-R2), which presents sixty-five items, being applied collectively. Based on the results, it was possible to verify a profile of the intellectual styles of Brazilian high school students, with a statistically significant difference between the groups in the local styles (preference for concrete ideas and with many details), hierarchical (preference for prioritizing tasks according to their importance) and anarchic (preference for flexible tasks).

Keywords: Learning styles. Psychological evaluation. Basic education.

1 Professora do Departamento de Psicologia e Psicanálise (PPSIC), Programa de Mestrado em Psicologia e Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

2 Mestranda bolsista CNPq em Educação pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação UEL.

3 Professora da Universidade São Francisco na graduação e Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Membro titular do Comitê de Assessoramento na área da Psicologia do CNPq (2014-2017).

4 Doutoranda em Educação pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UEL.

5 Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LOS ESTILOS INTELECTUALES EN LA ENSEÑANZA MEDIA

RESUMEN: El objetivo del presente estudio fue describir el perfil de los estilos de pensamiento / intelectuales de alumnos de la enseñanza media brasileña. También pretendió buscar posibles diferencias entre los alumnos de primer año y del 3º año. Participaron 524 alumnos de la enseñanza media de tres escuelas públicas, una del estado de Paraná y dos de Minas Gerais. El instrumento de investigación fue el Inventario de Estilos de Pensamiento / Intelectuales (TSI-R2), que presenta sesenta y cinco ítems y fue aplicado de forma colectiva. Con base en los resultados fue posible verificar un perfil de estilos intelectuales de los alumnos de la enseñanza media brasileña, con diferencia estadísticamente significativa entre los grupos en los estilos locales (preferencia por ideas concretas y con muchos detalles), jerárquico (preferencia por la priorización de tareas según su importancia) y anárquico (preferencia por tareas flexibles).

Palabras clave: Estilos de aprendizaje. Evaluación psicológica. Educación básica.

Introdução

A aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, podendo ser compreendida enquanto um fenômeno multifacetado e complexo que envolve múltiplas variáveis para que se efetive. Dentre essas variáveis estão o ambiente, as emoções, os valores, a cognição e a motivação do sujeito (OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2016). Tendo como referencial teórico a Psicologia Cognitiva, embasada na teoria do processamento da informação, pode-se dizer que o conceito de aprendizagem abarca o monitoramento e a regulação do comportamento do aprendiz (WOOLFOLK, 2000).

A teoria do processamento da informação estuda os processos de aprendizagem, memória, percepção e o modo como as informações são processadas pelos indivíduos (STERNBERG, 2010). Analogicamente, para essa teoria, o funcionamento cognitivo pode ser comparado ao funcionamento de um computador, podendo adquirir, avaliar, arquivar e resgatar as informações conforme necessário. Diante dessa ideia, é possível dizer que o sujeito tem capacidade de decodificar e compreender uma nova informação, podendo recuperá-la e utilizá-la em um momento futuro. Além disso, possibilita compreender que o estudante, ao processar uma nova informação, torna-se interlocutor de seu próprio processo de aprendizagem (HANNON; DANEMAN, 2001).

Almeida (2002) evidencia a importância do papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento no momento da aprendizagem. Entre as habilidades ou competências necessárias ao aprendizado, o autor salienta a importância de que ele seja capaz de pensar e de aprender, visto serem habilidades fundamentais para o sucesso escolar. A respeito, Zhang e Sternberg (2005) destacam que

o papel da escola na atualidade se tornou mais amplo e profundo, ao englobar outros aspectos relevantes, como a formação crítica e reflexiva do aluno, de forma a torná-lo mais compromissado com a sua própria educação.

Diversas abordagens teóricas vêm defendendo a concepção de que a educação formal deve ser orientada para a promoção do estudante responsável por seus próprios processos de aprendizagem (WOOLFOLK, 2000). Nessa direção, Boruchovitch (2007) salienta a necessidade de se transcender o ensino dos fatos e de se assegurar que ocorra a apropriação dos processos psicológicos pelos quais os alunos aprendem.

Dentre as etapas do ensino básico obrigatório brasileiro está o ensino médio, caracterizado pela necessidade de uma aprendizagem que ultrapasse os conteúdos formais, colaborando para uma formação ética, profissional e reflexiva dos estudantes que o frequentam, contribuindo na ampliação do círculo social desses jovens e ampliando suas experiências de vida a fim de auxiliar no desenvolvimento e construção de cada um enquanto sujeito (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). O ensino médio tem como particularidade, ainda, as questões de identidade e instabilidade dos estudantes, bem como aspectos que permeiam a constituição dos seus objetivos educacionais e curriculares que geraram importantes consequências nessa fase do ensino básico (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS; 2005).

Segundo Krawczyk (2014), observa-se uma expansão do ensino médio a partir da década de 1990, embora o compasso das pesquisas desenvolvidas neste contexto está muito aquém daquelas desenvolvidas em outras etapas da educação formal. Para a autora, uma das razões para tal fato seria a presença tardia de um projeto de democratização da educação pública brasileira que ainda nos dias atuais são se encontra finalizado, ocorrendo diversas mudanças ao longo dos anos que geram consequências para a educação pública de modo geral.

O ensino médio público brasileiro vem apresentando novos desafios causados por sua própria expansão, bem como pelas importantes mudanças no âmbito educacional, político e cultural que o país vive (KRAWCZYK, 2014). Diante desse quadro, evidencia-se a necessidade de estudos que englobem os alunos pertencentes ao ensino médio, possibilitando um olhar específico para os processos de ensino e aprendizagem inerentes a este período do ensino básico.

Considerando que os processos de aprendizagem ocorrem de maneira distinta em cada sujeito, dependendo de suas habilidades cognitivas e das particularidades de cada um, é importante considerar que cada sujeito apresenta uma forma preferencial utilizada para processar informações e

lidar com as tarefas no momento do aprendizado. Essa maneira preferencial é denominada de estilo de pensamento ou intelectual, tratando-se de um campo pouco explorado na literatura científica brasileira (OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2016; ZHANG, 2015; ZHANG; STERNBERG, 2005). O termo estilo intelectual foi utilizado pela primeira vez por Zhang e Sternberg no ano de 2005. Por ser considerado mais completo teoricamente, pode-se dizer que o termo engloba as demais construções de estilo empregadas anteriormente na literatura científica (FAN; ZHANG, 2014; ZHANG, 2015).

Durante as duas últimas décadas, o campo dos estilos vem se ampliando consideravelmente. Com o objetivo de organizar os modelos existentes na literatura sobre os estilos intelectuais, Zhang (2011) optou pela sistematização de seis modelos integrativos de estilos. Esses modelos são o proposto por Curry (1983) – modelo de cebola dos estilos de aprendizagem, Miller (1987) – modelo dos processos e estilos cognitivos, Riding e Cheema (1991) – modelo integrador de estilos cognitivos, Grigorenko e Sternberg (1995) – estilos sob enfoque da cognição, personalidade e atividade, Zhang e Sternberg (2005) - *Theory of Mental Self-Government* (Teoria do Autogoverno Mental) e Sadler-Smith (2009) – modelo duplo de estilo cognitivo. A seguir, serão expostas as principais características de cada um dos modelos a fim de uma melhor compreensão do campo de estilos.

O modelo proposto por Curry (1983) indica que os estilos apresentam diferentes graus de mobilidade. São organizadas as nove principais construções de estilo a um modelo semelhante às camadas de uma cebola, sendo a camada mais interna relacionada à personalidade, podendo ser considerada a menos suscetível a modificações. A camada média referente aos estilos que avaliam o processamento da informação e a camada externa se relaciona com medidas que avaliam a preferência do sujeito, sendo a mais suscetível à modificação. Tal modelo foi pioneiro dos estudos sobre a cognição, no entanto, não tem sido sistematicamente utilizado em pesquisas mais atuais sobre o tema (ZHANG, 2011).

O modelo de Miller (1987) é considerado como o dos processos e estilos cognitivos. Nele, os estilos abrangem diferenças individuais do modelo de processamento da informação, sendo composto por três processos cognitivos básicos, quais sejam, percepção, memória e pensamento. O autor buscou relacionar seu modelo com outras áreas, no entanto, seu modelo não se relaciona com estilos que incluam atividades de aprendizagem (ZHANG, 2011; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Riding e Cheema (1991) apresentaram um modelo baseado nas descrições, correlações, métodos de avaliação e efeito de mais de 30 estilos que poderiam ser agrupados em duas dimensões

principais: holístico-analítico e verbal-hipotético. A primeira dimensão diz respeito ao fato de o indivíduo processar informações em sua totalidade ou em partes e a segunda se refere às representações das informações se darem por meio de pensamentos verbais ou imagens mentais. Apesar da busca dos autores em correlacionarem suas pesquisas com outras áreas como a neurociência cognitiva e as estratégias de aprendizagem, o foco do modelo seria a cognição humana (ZHANG, 2011).

O modelo de Gringorenko e Sternberg (1995) se mostra mais integrativo em relação aos demais citados anteriormente. Eles analisam os estilos sob três perspectivas principais: focada na cognição, considerando os estilos enquanto habilidades, focada na personalidade, sendo os estilos compreendidos com aproximação aos traços da personalidade e focada na atividade, sendo os estilos concebidos como mediadores de aprendizagem, envolvendo métodos de ensino (ZHANG, 2011).

O modelo proposto por Zhang e Sternberg (2005), em *Theory of Mental Self-Government* (Teoria do Autogoverno Mental), considera os estilos intelectuais tanto em relação à característica do processamento cognitivo quanto à preferência por determinadas tarefas. Ao contrário dos demais modelos apresentados, nesse modelo os estilos podem ser considerados mais ou menos adaptativos, dependendo das exigências estilísticas e de situações específicas. Além disso, os autores trazem pela primeira vez o termo estilos intelectuais para a literatura científica, construindo uma linguagem comum no contexto acadêmico (FAN, 2016; ZHANG, 2011; ZHANG; STERNBERG, 2005).

O modelo de Sadler-Smith (2009) propõe dois modos básicos de processamento da informação que podem ser empregados no processo de tomada de decisão, quais sejam, os estilos intuitivo e analítico. Enquanto o estilo intuitivo é considerado cognitivamente pouco exigente, mais afetivo, imagético, rápido na operação e de formação lenta, o estilo analítico, pode ser considerado como o oposto, cognitivamente exigente, conscientemente disponível, não é afetivo, simbólico, lento em operação, mas de formação rápida (ZHANG, 2011).

Cada um dos seis modelos de estilos integrativos propostos possuem características singulares e, de modo geral, buscam relacioná-los com outras áreas do conhecimento. No entanto, o modelo apresentado por Zhang e Sternberg (2005), denominado como Teoria do Autogoverno Mental, pode ser considerado o mais completo pela possibilidade de uso em contextos acadêmicos e não acadêmicos (FAN, 2016).

O modelo dos estilos intelectuais organizado a partir da Teoria do Autogoverno Mental faz

uma aproximação entre as formas de governo da sociedade e as formas como os indivíduos escolhem governar suas próprias atividades, ou seja, tal analogia serviria para retratar como a mente funciona (ZHANG; STERNBERG, 2005). Nessa perspectiva, existem 13 tipos de estilos que são agrupados em cinco dimensões, sendo elas: função (legislativo, executivo e judicial), forma (monárquico, hierárquico, anárquico e oligárquico), nível (global e local), espaço (interno e externo) e tendência (liberal e conservadora) (EMIR, 2013; OLIVEIRA; INÁCIO; BURIOLLA, 2016; ZHANG; STERNBERG; FAN, 2013).

A organização dos estilos intelectuais pode ser feita ainda de acordo com a classificação: Tipo I, II e III. O Tipo I se relaciona a valores mais adaptativos, por se relacionar com traços da personalidade mais favoráveis. Assim, exige níveis mais altos de complexidade cognitiva e se relaciona com aspectos característicos da criatividade, compreendendo os estilos legislativo (envolve criatividade e escolha das próprias tarefas), judicial (preferência por avaliar o desempenho dos demais), hierárquico (prioriza tarefas segundo sua importância), liberal (tarefas sem procedimento fixo) e global (ideias abstratas) (ZHANG, 2015).

O Tipo II compreende um menor nível de complexidade mental, demonstrando uma tendência do sujeito ao cumprimento de regras na escolha e execução de suas atividades. Os estilos nesse tipo são: executivo (cumprimento de regras e atividades previamente definidas), monárquico (realização de uma tarefa por vez), local (ideias concretas e muitos detalhes) e conservador (regras e procedimentos fixos na realização da tarefa). Por fim, o Tipo III diz respeito a características que podem pertencer aos Tipos I e II, dependendo da demanda exigida pela tarefa a ser executada. Os estilos envolvidos nesse tipo são: oligárquico (múltiplas tarefas sem estabelecer prioridades), anárquico (preferência tarefas flexíveis), interno (realizar atividades individualmente) e externo (preferência por trabalhos em grupo) (FAN, 2016; ZHANG, 2011).

Apesar das especificidades de cada um dos estilos intelectuais, deve-se considerar que eles podem ser modificados e desenvolvidos, estando tal fato relacionado à necessidade e ao contexto do sujeito. Do mesmo modo, alguns estilos podem ser utilizados com a finalidade de aprimorar a aprendizagem do aluno, o que pode levar à melhoria do rendimento escolar relacionada ao uso de estilos combinados entre professor e aluno no momento da aprendizagem (GOMES; MARQUES; GOLINO, 2014; ZHANG, 2015). Nessa perspectiva, considera-se relevante o estudo dos estilos de aprendizagem em alunos do ensino médio, pois conhecer o perfil individual dos alunos permite ajustar as práticas pedagógicas ao modelo que melhor representa a cada um, ampliando as chances de que o aprendizado seja mais efetivo. No ensino médio, esse fato toma maior dimensão, porque esses alunos

ingressarão no ensino superior e/ou no mercado de trabalho, por isto melhorar a qualidade da formação nesta etapa da educação formal é imprescindível.

Ao se considerar os estudos presentes na literatura científica acerca dos estilos intelectuais no ensino médio, que utilizam o Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais (TSI-R2), evidencia-se uma escassez de produções, principalmente em âmbito nacional, destacando-se neste contexto os estudos de Gomes, Marques e Golinho (2014) que investigaram a validade incremental dos estilos legislativo, executivo e judiciário no que tange ao rendimento escolar de alunos do ensino médio, tendo como controle a variável inteligência. Internacionalmente, é possível verificar o estudo de Tai (2012), que buscou analisar o impacto dos estilos de ensinar dos professores e dos estilos intelectuais dos alunos no momento da escolha profissional e ainda o de Zhang e Fu (2017), que buscou relacionar os estilos intelectuais e o estresse acadêmico em estudantes chineses.

O estudo de Zhang e Fu (2017) evidenciou que os estilos do tipo I se relacionam a estratégias de enfrentamento autodirigidas, ou seja, os alunos com preferência na utilização de estilos do tipo I são mais criativos, estando assim propensos a desenvolver melhores estratégias para solucionar seus problemas. No entanto, observou-se nos estudantes com preferência por estilos do tipo II correlação positiva ao abandono das estratégias de enfrentamento. Tal resultado faz sentido à medida que indivíduos no tipo II preferem seguir regras e demonstram baixo nível de complexidade cognitiva na realização das tarefas, assim, seguir as regras já existentes ao invés de sugerir novas soluções pode reduzir o estresse acadêmico.

Posto isso, o presente estudo pretendeu descrever o perfil dos estilos de pensamento/intelectuais de alunos do ensino médio brasileiro. Também visou buscar possíveis diferenças entre os alunos do 1º ano do ensino médio (ingressantes dessa etapa da escolarização) e do 3º ano (concluintes).

Método

Participantes

Participaram 524 alunos matriculados no ensino médio de três escolas públicas estaduais, duas do Estado de Minas Gerais e uma do Paraná, sendo 71% ($n=372$) participantes de Minas Gerais e 29% ($n=152$) do Paraná. O sexo feminino representou 57,8% ($n=303$) e o masculino 42,2% ($n=221$). A idade média dos alunos foi de 16 anos e 5 meses ($DP=1,49$), a idade mínima foi 14 anos e a máxima

27. Dos participantes 242 eram alunos (46,2%) do 1º ano e 282 (53,8%) do 3º ano do ensino médio.

Instrumento

Utilizou-se o Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais – *Thinking Styles Inventory* - TSI-R2 (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007). O TSI-R2 é de origem estadunidense e apresenta estudos que evidenciam sua validade para aquele contexto, com coeficientes de *alpha* de *Cronbach* variando de 0,70 a 0,80.

O instrumento foi elaborado por Sternberg e Wagner (1992), em sua versão original apresentava 104 itens dispostos em uma estrutura teórica que se organizava em 13 estilos: legislativo, executivo, julgamento, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo. Após foi realizada uma revisão do TSI, por Sternberg, Wagner e Zhang (2003), passando a apresentar 65 itens divididos novamente entre 13 estilos da teoria do Autogoverno Mental de Sternberg. As alternativas de resposta estão em escala *likert* de sete pontos: “De jeito nenhum” (1 ponto), “Não muito bem” (2 pontos), “Um pouco” (3 pontos), “Bem de alguma forma” (4 pontos), “Bem” (5 pontos), “Muito bem” (6 pontos) e “Extremamente bem” (7 pontos) (Zhang, 2011). Novamente foi feita uma revisão do instrumento, proposta por Sternberg, Wagner, e Zhang (2007), totalizando também 65 itens e 13 dimensões. O Inventário de Estilos de Pensamento recebeu a denominação Revisado II (TSI-R2) (ZHANG, 2011). Cabe esclarecer que foi essa versão empregada no presente estudo. Cada dimensão abarca cinco itens, conforme pode ser visto na Tabela 1

Tabela 1 - Dimensões e seus respectivos itens

Dimensão	Itens	Exemplo
Legislativo	5, 10, 14, 32 e 49	Quando encontro um problema, eu uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-lo.
Executivo	8, 11, 12, 31 e 39	Eu gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras.
Judicial	20, 23, 42, 51 e 57	Eu gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas.
Global	7, 18, 38, 48 e 61	Eu tendo a prestar pouca atenção nos detalhes.
Local	1, 6, 24, 44 e 62	Eu prefiro lidar com problemas que exijam que eu preste atenção a muitos detalhes
Liberal	45, 53, 58, 64 e 65	Quando eu enfrento um problema, eu prefiro tentar novas estratégias ou métodos para resolvê-lo.
Conservador	13, 22, 26, 28 e 36	Prefiro seguir regras ou maneiras prontas de fazer as coisas.
Hierárquico	4, 19, 33, 25 e 56	Eu gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las
Monárquico	2, 43, 50, 54 e 60	Quando escrevo ou converso sobre ideias, prefiro focar em uma ideia de cada vez.
Oligárquico	27, 29, 30, 52 e 59	Ao discutir ou escrever sobre um tema, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.
Anárquico	16, 21, 35, 40 e 47	Eu posso facilmente mudar de uma tarefa para outra, porque todas elas parecem-me ser igualmente importantes.
Interno	9, 15, 37, 55 e 63	Eu gosto de controlar todas as fases de uma tarefa sem ter que consultar outras pessoas.
Externo	3, 17, 34, 41 e 46	Quando começo uma tarefa, eu gosto de discutir junto com meus amigos e colegas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Foi realizada uma análise fatorial exploratória na qual a escala composta por 65 itens ficou organizada com o número total de 27 itens. Dessa forma, as dimensões ficaram assim distribuídas: Dimensão 1 – estilos executivo e conservador, com 8 itens ($\alpha=0,815$), sendo 4 do executivo (11, 39, 08, 31) e 4 do conservador (13, 28, 36, 26); Dimensão 2 – estilos legislativo e interno, com 4 itens ($\alpha=0,705$), sendo 2 do legislativo (32, 05) e 2 do interno (63, 55); Dimensão 3 – estilo externo, com 4 itens ($\alpha=0,798$), (46, 41, 34, 17); Dimensão 4 – estilo monárquico, com 3 itens ($\alpha=0,730$), (43, 54, 60); Dimensão 5 – estilo oligárquico, com 5 itens ($\alpha=0,736$), (29, 27, 52, 30, 59). Dimensão 6 – estilo local, com 3 itens ($\alpha=0,689$), (24, 01, 44). Diante dessa organização, foram excluídos os itens que não apresentaram índice de carga fatorial suficiente (itens 19, 37, 49, 65) ou carregaram em dimensão não-congruente teoricamente (itens 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 33, 35, 37, 38, 40, 42, 45, 47, 48, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 64).

A versão utilizada no presente estudo foi traduzida e também foi efetivada a retrotradução, não tendo passado por estudo de adaptação ou validação para o contexto brasileiro. Para o procedimento de tradução do TSI-R2 contou-se com a participação de dois juízes independentes, ambos bilingues português-inglês que efetivaram a tradução. O procedimento de retrotradução foi realizado por um juiz nativo na língua inglesa (norteamericana), que efetivou a tradução do instrumento novamente para o inglês.

Pretendeu-se fazer um estudo com essa população partindo da versão norteamericana, considerando que esse instrumento foi idealizado para indivíduos de nível instrucional semelhante, ou seja, ensino médio e ensino superior. Dessa forma, encontrou-se sentido em verificar como estaria o funcionamento dessa escala para a realidade brasileira. Nessa versão, semelhante à norteamericana, o inventário se estabeleceu em 6 dimensões, sendo que as dimensões executivo e conservador se tornaram uma só ($\alpha=0,815$), bem como as dimensões legislativo e interno ($\alpha=0,705$). Sendo assim, foram perdidas as dimensões de estilo judicial, hierárquico, anárquico, global e liberal.

Cabe esclarecer que, após a realização deste estudo, observou-se a necessidade de adaptação dos itens para a realidade brasileira, sendo que o instrumento foi encaminhado a juízes para readequação dos itens. Há que se informar ainda que os estudos inerentes à busca de evidências de validade para o instrumento se encontram em andamento no contexto brasileiro.

Procedimentos

A presente pesquisa se respaldou na Resolução 466/12 e seus complementos do Conselho Nacional de Saúde, assim o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP de uma universidade pública estadual paranaense, que aprovou e efetivou as devidas autorizações. Após aprovação do CEP, a coleta de dados foi iniciada, de forma coletiva, tendo duração aproximada de 30 a 40 minutos em cada turma de alunos. Participaram os alunos que, juntamente com seus pais/responsáveis, consentiram a participação expressa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Cabe esclarecer que os mesmos procedimentos foram adotados nas duas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, tendo sido realizada a coleta de dados de forma coletiva, após autorização das instituições participantes e dos pais/responsáveis pelos estudantes.

Análise de Dados

Os dados foram organizados em planilha e submetidos à estatística descritiva e inferencial realizada por meio do Programa IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0, visando ao atendimento dos objetivos estabelecidos. Para o teste de diferença de médias foi empregado o teste *t* de *Student* para amostras independentes.

Resultados

Os dados foram analisados considerando-se o perfil dos estilos intelectuais dos alunos constituídos com base na Teoria do Autogoverno Mental, que classifica os estilos intelectuais em 13 dimensões (legislativo, executivo, judicial, hierárquico, oligárquico, monárquico, anárquico, global, local, interno, externo, liberal e conservador) (ZHANG; STERNBERG, 2005). Cabe lembrar que em cada dimensão proposta a pontuação pode variar de 0 a 35 pontos, haja vista que cada uma apresenta 5 itens. Dessa forma, a Tabela 2 apresenta os resultados dos participantes relativos à Média de pontos, Desvio Padrão (DP), pontuações máximas e mínimas.

Tabela 2 - Média de pontos, Desvio Padrão (*DP*), pontuações mínimas e máximas da amostra geral

Estilo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Pontuações Mínimas e Máximas
Legislativo	23,5	6,2	8 – 35
Executivo	21,5	5,3	7 – 35
Judicial	22,8	5,9	5 – 35
Global	19,4	4,9	5 – 35
Local	20,6	5,7	5 – 35
Liberal	22,6	6,2	7 – 35
Conservador	19,4	5,9	5 – 35
Hierárquico	23,3	5,8	7 – 35
Monárquico	22,5	5,8	6 – 35
Oligárquico	19,2	5,9	5 – 35
Anárquico	21,1	5,4	7 – 35
Interno	20,7	6,0	5 – 35
Externo	23,1	6,4	5 - 35

Fonte: Elaborado pelas autoras

Empregou-se o teste *Qui*-quadrado para verificar se a distribuição entre as médias da amostra não era equitativa. Os resultados indicaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre elas ao nível de 0,05. Observou-se que os perfis com maior média de pontuação foram legislativo, hierárquico e externo. Do mesmo modo o perfil menos pontuado foi o oligárquico.

Referente à comparação entre o 1º e 3º anos, foi observado que apenas três perfis apresentaram diferença estatisticamente significativa em razão dos anos dos alunos, quais sejam, estilo local $t=-2,344$ e $p=0,019$; hierárquico $t=-2,558$ e $p=0,011$ e anárquico $t=0,2198$ e $p=0,028$. Na Tabela 3 é possível observar as Médias de pontos dos alunos e Desvio Padrão (*DP*) em razão do ano escolar, considerando cada dimensão do Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais (TSI-R2) (STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007).

Tabela 3 - Média de pontos e Desvio Padrão (*DP*) considerando o ano escolar

Estilo	Ano	<i>M</i>	<i>DP</i>
Legislativo	1	23,3	6,2
	3	23,6	6,1
Executivo	1	21,3	5,6
	3	21,6	5,0
Judicial	1	22,4	6,2
	3	23,2	5,6
Global	1	19,1	5,0
	3	19,6	4,9
Local	1	20,0	5,7
	3	21,1	5,6
Liberal	1	22,3	6,3
	3	23,0	6,1
Conservador	1	19,3	6,3
	3	19,4	5,6
Hierárquico	1	22,6	6,1
	3	23,9	5,4
Monárquico	1	22,2	5,9
	3	22,8	5,6
Oligárquico	1	18,7	6,2
	3	19,6	5,6
Anárquico	1	20,5	5,5
	3	21,5	5,2
Interno	1	20,4	5,8
	3	21,0	6,1
Externo	1	22,7	6,8
	3	23,4	6,0

Fonte: Elaborado pelas autoras

Observou-se mediante a Tabela 3 que a menor pontuação foi no estilo oligárquico no grupo dos alunos dos 1º anos. A maior pontuação foi encontrada no estilo hierárquico no grupo dos alunos dos 3º anos.

Discussão

Foi possível constatar que os perfis com maior média de pontuação foram legislativo, hierárquico e externo. Os perfis legislativo e hierárquico pertencem ao Tipo I dos estilos intelectuais, que é caracterizado por exigir níveis mais altos de complexidade cognitiva e denota valores mais adaptativos, por se relacionar com traços da personalidade mais favoráveis (ZHANG, 2015). Tal fato se mostra consoante com a literatura internacional, haja vista que os estudos de Tai (2012) e Zhang e Fu (2017) também evidenciaram uma preferência por parte dos alunos do ensino médio na utilização dos

estilos do Tipo I no momento da aprendizagem, sendo que, em relação ao segundo estudo, evidenciou-se que os alunos com preferência na utilização de estilos do Tipo I estão propensos a desenvolver melhores estratégias para solucionar seus problemas. Ao se considerar que os estilos do Tipo I são preferíveis em oposição aos demais Tipos, sendo ainda os mais adequados ao contexto educacional, pode-se dizer que os estudantes do ensino médio da amostra pesquisada demonstram possuir características adequadas e importantes ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

Pode-se ponderar ainda, diante dos resultados, que os estudantes preferem trabalhar em grupos (estilo externo), executar várias tarefas ao mesmo tempo segundo seu grau de importância (estilo hierárquico) e ainda preferem escolher as tarefas a serem realizadas, com traços de criatividade (estilo legislativo). Esses resultados parecem estar de acordo com características próprias do desenvolvimento dos jovens nessa faixa etária, em que o pertencimento a grupos e a liberdade nas escolhas se faz presença constante. Além disso, os estilos legislativo e hierárquico estão relacionados com o uso de estratégias de enfrentamento, ou seja, os estudantes que utilizam tais estilos preferem formas diretas para lidar com seus problemas (HASSAN, 2014).

Em relação ao estilo menos pontuado no ensino médio, o estilo oligárquico, pode-se pressupor que apesar de os estudantes demonstrarem uma preferência por escolher as próprias tarefas (estilo legislativo), os mesmos não tendem a executar essas tarefas ao mesmo tempo sem estabelecer prioridades, resultado este que está de acordo com a pontuação mais alta no estilo hierárquico, que evidencia a preferência pela realização de tarefas segundo sua importância. Esse resultado também parece consoante com a fase do desenvolvimento, característica da adolescência, em que é possível observar frequentemente a realização de diversas atividades ao mesmo tempo, sendo as tarefas realizadas hierarquicamente segundo sua importância. No entanto, esses dados devem ser observados com cautela, haja vista que não foram encontrados da literatura outros estudos que apresentem tal resultado, necessitando de outros trabalhos para se obter esclarecimentos acerca da hipótese sugerida.

Em relação aos resultados da análise das diferenças do perfil de estilos considerando os alunos dos 1º e 3º anos, observou-se que apenas três perfis apresentaram diferença estatisticamente significativa em razão dos anos dos alunos, quais sejam, os estilos local ($M=21,1$), hierárquico ($M=23,9$) e anárquico ($M=21,5$). Em todos esses perfis os alunos dos 3º anos obtiveram uma pontuação maior. Assim, observou-se que os alunos do último ano tendem a ter ideias concretas e se detêm em muitos detalhes (estilo local). Também parecem se orientar à priorização de tarefas segundo sua importância

(estilo hierárquico) e parecem ter preferência por tarefas flexíveis (estilo anárquico). Esse achado é interessante e pode ser possível hipotetizar que os alunos do 3º ano, embora tenham demonstrado perfil local e hierárquico, apresentam característica do perfil de estilo anárquico talvez (por isto hipótese) o fato de estarem no final da adolescência e início da vida adulta pode explicar o perfil anárquico nos alunos mais velhos (3º ano). Esses alunos num futuro muito próximo ingressarão no mercado de trabalho e/ou no ensino superior, de modo que já apresentam um traço mais livre/anárquico em termos do próprio estilo. Autores como Polydoro e Casanova (2015) apontam que a etapa do ensino médio tem uma característica particular que são as questões de identidade e instabilidade dos estudantes, talvez e de forma hipotética isto explicaria o perfil de estilo anárquico.

Posto que a menor pontuação dos alunos do 1º ano foi no estilo oligárquico e do 3º ano no estilo conservador, pode-se ponderar que os estudantes, ao iniciarem a segunda etapa do ensino básico brasileiro, ainda encontram resquícios dos modelos de aprendizagem do ensino fundamental, isso porque Oliveira, Inácio e Buriolla (2016), ao analisar o perfil dos alunos de todas as etapas do ensino fundamental, identificaram que os estilos oligárquico e conservador estão presentes predominantemente em alunos de 2º ao 4º anos, tendo os alunos de 8º e 9º anos as menores médias nesses estilos. O estilo oligárquico se refere à preferência por realizar várias tarefas ao mesmo tempo sem o estabelecimento de prioridades e o estilo conservador diz respeito à preferência pelo cumprimento de regras e procedimentos fixos.

Conforme observam Fan (2016) e Zhang (2015), pode-se considerar que a maior pontuação dos alunos do 3º ano no estilo hierárquico pode ser resultado de uma mudança característica do avanço das etapas escolares. Os resultados, discutidos anteriormente, mostraram que no 1º ano os alunos não gostam de realizar várias tarefas ao mesmo tempo sem o estabelecimento de prioridades (estilo oligárquico), enquanto no 3º ano, há uma preferência na realização de várias tarefas ao mesmo tempo em uma hierarquia de prioridades (estilo hierárquico). A esse respeito Oliveira, Inácio e Buriolla, (2016) e Zhang (2015), assinalam que os estudantes podem alterar seus estilos intelectuais a depender do meio onde estão inseridos ou ainda das características e estilos utilizados por seus professores. Isso aponta para a relevância da realização de outras pesquisas que possam confirmar quais variáveis influenciam a mudança dos estilos intelectuais em alunos do ensino médio do 1º ao 3º ano.

Posto ao que foi apresentado, há que se mencionar que o presente estudo teve caráter exploratório, sendo necessária a utilização de delineamentos mais sofisticados em pesquisas futuras, além de se recomendar o uso da escala com a versão adaptada e validada para o contexto brasileiro.

Outro aspecto é a limitação da amostra, que deve ser ampliada e mais diversificada, de modo a agregar outros Estados. Por fim, evidencia-se a relevância deste estudo enquanto introdutório nas pesquisas sobre a temática dos estilos intelectuais no Brasil buscando trazer contribuições que favoreçam a compreensão de suas características e auxiliie no contexto escolar, para que os alunos possam identificar seus estilos e fazer uso dos mesmos em sala de aula, podendo contribuir para um melhor desempenho nesse contexto. Aliado a isso, entende-se que, no ensino médio mais especificamente, a compreensão dos estilos intelectuais pode contribuir para o autoconhecimento desses jovens, que ao identificarem o modo preferido de utilizar suas habilidades, possam desenvolvê-las com maior profundidade, visando à utilização das mesmas em diversos contextos que extrapolam o ambiente escolar e acadêmico.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2017.
- BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 156-167, jun. 2007.
- EMIR, S. Contributions of teachers' thinking style to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih sample). **Educational Science: Theory & Practice**, v. 13, n. 1, p. 337-347, 2013. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016649.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.
- FAN, J. The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. **Thinking Skills and Creativity**, v. 20, p. 63-73, 2016.
- FAN, J.; ZHANG, L. F. The role of perceived parenting styles in thinking styles. **Learning and Individual Differences**, v. 32, p. 204-211, 2014.
- FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M. (Orgs.). **O ensino médio integrado**. Conceção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOMES, C. M. A.; MARQUES, E. L. L.; GOLINO, H. F. Validade incremental dos estilos legislativo, executivo e judiciário em relação ao rendimento escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 31-46, fev. 2014. Disponível em: <<http://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2013/Ano3-Volume2-Artigo3.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.
- HASSAN F. S. Relationship between coping strategies and thinking styles among university students. **ASEAN Journal of Psychiatry**, v. 15, n. 1, p. 14-22, 2014. Disponível em: <<https://www.aseanjournalofpsychiatry.org/index.php/aseanjournalofpsychiatry/article/view/173/138>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

HANNON, B.; DANEMAN, M. A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 103-128, 2001.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M.; BURIOLLA, H. L. Diferenças considerando ano escolar no ensino fundamental: um estudo com estilos intelectuais. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 3, p. 408-422, 2016.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; SCACCHETTI, F. A. P. Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 127-136, 2016.

POLYDORO, S.; CASANOVA, D. C. G. Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: busca de evidências psicométricas. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 36-53, 2015.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. **Thinking Styles Inventory**. Unpublished manual, Yale University, 1992.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. **Thinking styles inventory**: revised. Unpublished: Yale University, 2003.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. **Thinking styles inventory - Revised II (TSI-R2)**, Tufts University, 2007.

TAI, R. **The impact of teaching styles on students' learning styles and career interests**. PhD Thesis, University of Hong Kong, Hong Kong, 2012. Disponível em: <<http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=U0029-0511201300009102>>. Acesso em: 08 jun.2017.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZHANG, L. F. The developing field of intellectual styles: Four recent endeavours. **Learning and Individual Differences**, v. 21, n. 3, p. 311-318, 2011.

_____. Fostering successful intellectual styles for creativity. **Asia Pacific Educational Review**, v. 16, n. 2, p. 183-192, 2015.

ZHANG, L. F.; FU, M. Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. **Educational Psychology**, v. 37, p. 1015-1025, 2017.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 1, p. 1-53, 2005.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J.; FAN, J. Revisiting the concept of "style match". **British Journal of Educational Psychology**, v. 83, p. 225-237, 2013.

Recebido em: 27/07/2017

Aprovado em: 20/09/2017

NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE RELAÇÕES ENTRE VIVÊNCIA E PRÁXIS: ANÁLISE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

OLINDA MARIA NORONHA¹

“Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”
(VÁZQUEZ, 1977, p. 185)

RESUMO: O objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão teórico-metodológica sobre as relações entre vivência e práxis. A partir dessa discussão procura empreender uma análise de uma experiência pedagógica desenvolvida com professoras de educação infantil em que foi utilizada uma técnica conhecida como Psicodrama Pedagógico. Essa experiência foi realizada por uma professora com quem partilhei o trabalho e as discussões sobre a validade de tal técnica no processo de construção do conhecimento da realidade objetiva. O artigo se desenvolve objetivando explicitar os desafios e as dificuldades de se compreender e superar a perspectiva reducionista, fragmentária e pragmática que o campo educativo tem enfrentado atualmente, principalmente com o advento da atitude epistemológica difundida pela agenda pós-moderna.

Palavras-chave: Vivência. Práxis. Conhecimento. Pedagogia.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL NOTES ON THE RELATIONS BETWEEN EXPERIENCE AND PRAXIS: ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: The purpose of this article is to contribute to theoretical methodological reflection on the relationship between experience and praxis. From this discussion seeks to undertake an analysis of a pedagogical experience developed with teachers of early childhood education in which a technique known as Pedagogical Psychodrama was used. This experience was carried out by a teacher with whom I shared the work and the discussions about the validity of such technique in the construction of the knowledge of the objective reality. The article develops to explain the challenges and difficulties of understanding and overcoming the reductionist, fragmentary and pragmatic perspective that the education field has faced today with the advent of the epistemological attitude diffused by the postmodern agenda.

Keywords: Experience. Praxis. Knowledge. Pedagogies.

¹ Livre-docente em História da Educação – UNICAMP/SP.

NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE RELACIONES ENTRE VIVENCIA Y PRAXIS: ANÁLISIS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RESUMEN: El objetivo de este artículo es contribuir a la reflexión teórica metodológica acerca de las relaciones entre vivencia y praxis. A partir de esa discusión procura emprender un análisis de una experiencia pedagógica desarrollada con profesoras de educación infantil en la que fue utilizada una técnica conocida como Psicodrama Pedagógico. Esa experiencia fue realizada por una profesora con quien compartía el trabajo y las discusiones acerca de la validez de tal técnica en la construcción del conocimiento de la realidad objetiva. El artículo se desarrolla con el objetivo de explicitar los desafíos y las dificultades de comprender y superar la perspectiva reduccionista, fragmentaria y pragmática que el campo educativo enfrenta actualmente con el advenimiento de la actitud epistemológica difundida por la agenda postmoderna.

Palabras clave: Vivencia. Praxis. Conocimiento. Pedagogía.

Introduzindo a reflexão sobre o tema do estudo

A busca do diálogo entre as diversas abordagens teórico-metodológicas com o propósito de compreensão da realidade parece ser, em princípio, uma postura das mais férteis e avançadas tanto para a ciência em geral como para a investigação em educação de modo particular. No entanto, é preciso tomar alguns cuidados para não se incorrer no equívoco sedutor da argumentação pós-moderna que entende a proposta da interlocução entre as áreas do conhecimento tendo como pressuposto a dissolução das suas fronteiras.

Edgar Morin tem sido, entre outros, um dos teóricos defensores dessa atitude pós-moderna. De acordo com uma de suas reflexões sobre os problemas fundamentais que precisam ser enfrentados para se ensinar neste século esse autor afirma que: “[...] a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade” (MORIN, 2002, p. 14).

A atitude enfática de busca de integração dos vários estudos, buscando o vínculo proposto por Morin e outros propagadores da ideologia pós-moderna, à primeira vista pode parecer apenas uma atitude inovadora que visaria superar a fragmentação e o isolamento das reflexões no âmbito das disciplinas possibilitando, desta maneira, um suposto avanço em direção a uma abordagem metodológica da chamada compreensão pluridimensional da realidade. No entanto, os fundamentos que embasam esse tipo de reflexão estão situados no ambiente difundido pela ideologia pós-moderna que tem caracterizado a sociedade contemporânea.

A principal crítica feita pelos pós-modernos à maneira como as disciplinas estão organizadas

é a de que o mundo atual é complexo e de que, portanto, para se chegar a sua compreensão é preciso superar os reducionismos que as disciplinas impõem ao saber e interligar os saberes pelas teias ou redes de conhecimento. Desse modo, os defensores da pós-modernidade alegam que os limites ou as fronteiras disciplinares rígidas das ciências, tal como se encontram organizadas, expressam a racionalidade capitalista da divisão técnica do trabalho e, portanto, precisam ser superadas. Essa superação se daria por meio de uma atitude metodológica que integrasse de modo subjetivo e global os saberes. A justificativa para a adoção dessa atitude é a de que as pessoas vivem hoje em comunidades que são complexas, multiculturais, praticando múltiplas formas de diversidade e de identidades e, que só por meio das teias e redes de conhecimento tornar-se-ia possível chegar à compreensão do mundo.

Como constata Wood (1999), ao analisar e criticar os fundamentos da agenda pós-moderna,

Há ainda outro aspecto muito curioso do pós-modernismo corrente, um paradoxo especialmente notável. Por um lado, a negação da história em que se baseia está ligada a uma espécie de pessimismo político. Uma vez que não há sistemas ou história suscetíveis à análise causal, não podemos chegar à origem de muitos poderes que nos oprimem. Nem tampouco, certamente, aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo a uma contestação geral do capitalismo, como os socialistas costumavam acreditar; o máximo que podemos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas (p. 15).

A argumentação pós-moderna precisa ser compreendida e refutada a partir da questão epistemológica de que a perspectiva conceitual da "complexidade" representa uma atitude anticientífica que tende ao irracionalismo e à dissolução dos campos do conhecimento anulando com isto as suas especificidades. Algumas consequências dessa posição é a mistura da vivência com a práxis, das múltiplas culturas e linguagens, do conhecimento universal com o cotidiano, do conceito de comunidade substituindo o conceito de sociedade (não existe mais país e sim grupos de autoajuda, de ajuda mútua, cooperativas autossustentáveis, empreendedorismo individual, estilos de vida e outras expressões do gênero).

No âmbito da educação, essa ideologia defende que o aluno não necessita adquirir conhecimento e sim "aprender a aprender". Precisa estar preparado - adquirir as competências - para resolver problemas imediatos e formular soluções no interior de uma cidadania participativa, por meio de uma atitude crítica positiva e pragmática visando à produtividade do mundo capitalista. Um dos argumentos centrais dos pós-modernos é o de que as novas tecnologias de produção e de gestão

exigem que os compartimentos isolados das disciplinas sejam substituídos por uma forma de compreensão globalizada e integrada pelas teias. E de que a ciência, tal como está estruturada, não só não consegue atingir como inviabiliza os conteúdos de aprendizagem que sejam funcionais e ajudem os alunos a resolver seus problemas imediatos. A perspectiva de diálogo entre campos do saber, implícita nas reflexões que integram o esforço coletivo de pensar a educação não deve ser confundida, portanto, com a posição pós-moderna de dissolução das fronteiras do conhecimento uma vez que inviabiliza a dialética singular-particular-geral.

Construindo os fundamentos teóricos-metodológicos das relações dialéticas entre vivência e práxis

O presente estudo procura trazer uma contribuição à compreensão das relações singular-particular-universal na medida em que procura entender as relações dialéticas entre vivência e práxis. O pressuposto teórico-metodológico que fundamenta a análise é o de que para se atingir a essência da realidade histórica é preciso partir do movimento que busca compreender o singular e o particular como expressão do universal em um permanente movimento histórico-dialético - que constitui o modo de produção material da sociedade - e, por meio deste movimento, poder contribuir para a compreensão das forças históricas que estão presentes nestas relações. Mas essa contribuição somente se torna possível se o dilema apontado por Frigotto (2001) for enfrentado adequadamente pelos pesquisadores. Esse dilema é assim formulado por Frigotto.

O dilema do presente para aqueles que trabalham com a teoria marxista passa a ser: ou ela se satura de historicidade e se mantém robusta como instrumental mais adequado para uma compreensão e crítica da sociabilidade e do aprofundamento das contradições do capital e, como tal, uma força material na construção de relações sociais alternativas, ou se constituirá apenas numa formulação discursiva impotente (FRIGOTTO, 2001, p. 31).

Com o propósito de situar a questão que fundamenta essas reflexões de ordem teórica e metodológica, cabe dizer inicialmente que o problema das relações entre vivência e práxis tem seus fundamentos tanto na questão filosófica e histórica que procura responder - quem é o homem, o que é a sociedade e como ela é produzida -, quanto na questão metodológica da construção do conhecimento - relações entre teoria-prática, sujeito-objeto, particular-universal, cotidiano-história.

As relações entre vivência e práxis se referem, antes de mais nada, ao problema da experiência sensível, da necessidade desta como fonte e limite da práxis humana, da produção de

objetos pelo homem e da possibilidade da construção do conhecimento objetivo. Recorrendo-se às ricas reflexões que Vázquez (1977) desenvolve em “Filosofia da Práxis”, estudo que constitui uma referência metodológica para o tratamento dessa questão, é possível encontrar o emprego do termo “práxis” desde sua etimologia grega.

Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem um fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Nesse sentido, a ação moral - da mesma maneira que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesma - é, como diz Aristóteles, práxis: pela mesma razão, a atividade do artesão que produz algo que chega a existir fora do agente de seus atos não é práxis. A esse tipo de ação que cria um objeto exterior ao sujeito e a seus atos se chama em grego poiésis, que significa literalmente produção ou fabricação, ou seja, ato de produzir ou fabricar algo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 4-5).

Vázquez conclui a partir dessa constatação que o trabalho do artesão é uma atividade poética, e não prática. O objetivo de Vázquez, contudo, não é o de ficar fiel ao conceito grego de práxis, mas trabalhar com ele a partir de seu objetivo primordial que é o de designar a atividade humana que produz objetos, sem que essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Por isso entende práxis como a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Esse é o conceito central que busca orientar as reflexões deste estudo.

Com base em uma perspectiva que separa teoria e práxis - próprias do materialismo vulgar e da visão burguesa de mundo -, a relação com a experiência pode limitar a práxis aos estreitos limites do materialismo tradicional e do pragmatismo (aversão à teoria e à razão utilitária). No entanto, a compreensão da práxis dentro de uma relação abstrata com a teoria pode reduzi-la aos limites do idealismo e da abstração (razão pura).

Como superar essa polarização e conduzir a compreensão da práxis para o plano de uma atividade humana essencialmente transformadora constitui um problema tanto de ordem filosófica quanto metodológica. Nas teses sobre Feuerbach, Marx (MARX; ENGELS, 1959a) apresentam-se as falhas do materialismo tradicional que considerava a realidade como algo oposto ao homem e não como objeto da ação deste sobre a natureza. Nesse sentido, Marx observa que o conhecimento só é conhecimento de uma realidade criada pelo homem na história e que este, ao criar os objetos necessários a sua sobrevivência, transforma a natureza, se transforma e transforma os outros homens. Dessa forma, a práxis tanto pode ser o fundamento quanto o limite do conhecimento, dependendo do

modo como o homem se relaciona com a realidade. Assim, a práxis humana, dependendo da sua qualidade, pode ser utilitária ou transformadora.

Sobre essa questão Kosik (1976) considera, em seu emblemático livro “Dialética do Concreto”, que o fato de o pensamento dialético fazer uma distinção entre representação e conceito da coisa não significa que se deva distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas duas qualidades da práxis humana.

O que Kosik quer enfatizar é que, do ponto de vista dialético

[...] a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 9).

No entanto, essa atitude primordial de um ser que age de modo prático-sensível na realidade não pode ser identificada ou confundida com a compreensão desta mesma realidade. Ou seja, a ação imediata que integra o campo da vivência humana corresponde à práxis imediata cujo elemento definidor é o senso comum. Esse momento da práxis não permite ao homem chegar às determinações de sua atividade objetiva sobre o mundo. Sua ação prática, utilitária e fragmentada limita o homem à ação para satisfazer suas necessidades de orientação e de ajustes ao mundo, mas não o conduz à busca das leis que regem sua ação e a dos outros homens, ou seja, a essência, as relações e o conceito a elas correspondente. A qualidade da práxis no mundo da vivência cotidiana, que corresponde à satisfação das necessidades imediatas, constitui para Kosik o mundo da forma fenomênica, que é a forma da práxis unilateral, limitada e fragmentária. Assim ele se expressa sobre essa questão: “[...] historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 1976, p. 10).

No interior dessa práxis fragmentada e superficial, o homem parece se mover de maneira utilitária e naturalizada em seu cotidiano, ao mesmo tempo em que absorve essa atmosfera ideologizada com seu caráter utilitário e imediato, sem penetrar nas determinações de seu agir espontâneo. A realidade em que o homem está mergulhado aparece de forma autônoma sem relações com a totalidade das determinações históricas do vivido. Kosik denomina essa atmosfera espontânea,

utilitária e ideologizada da vida cotidiana de "mundo da pseudoconcreticidade" ou de "práxis fetichizada", que consiste no "pensamento comum", na "consciência ingênua", no "mundo dos fenômenos externos".

Para esclarecer as concepções fundamentais que estão na base da constituição do mundo da aparência ou realidade fetichizada, Kosik retoma Marx e considera que

[...] o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação não é o mundo real, embora tenha a "consistência" e a "validez" do mundo real: é o "mundo da aparência" [...] o impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualmente espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes imatura" (KOSIK, 1976 p. 15 – grifos nossos).

Aquilo que o homem observa de modo imediato e natural no mundo cotidiano - o fenômeno - revela e esconde a sua essência, a sua estrutura - ou suas determinações. Para se atingir a essência, a compreensão do fenômeno, é necessário o esforço da investigação que decompõe a estrutura deste fenômeno em partes. Marx, em sua discussão sobre o método histórico de construção do conhecimento, torna evidente a distinção entre mundo da essência e mundo da aparência, demonstrando que o conceito de realidade é muito mais abrangente do que aquilo que se manifesta no mundo sensível.

Como afirma Marx, "[...] aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas" (MARX, 2008, p. 1080). Dessa maneira, a compreensão do fenômeno implica no esforço metodológico de conhecimento de sua estrutura, e o materialismo histórico-dialético constitui o pensamento crítico que busca esta compreensão. Kosik (1976, p. 14-20) amplia a discussão metodológica iniciada por Marx, considerando a esse respeito que

[...] "o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas, o conhecimento é a decomposição do todo [...] o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência [...] a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas [...] na destruição materialista da pseudoconcreticidade. A liberalização do "sujeito" (vale dizer, a visão concreta da realidade, ao invés da "intuição fetichista") coincide com a liberalização do "objeto" (criação do ambiente humano como fato humano dotado de condições de transparente racionalidade) posto que

a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito e objeto (grifos nossos).

É importante, por conseguinte, que se resgate o caráter relacional do processo de construção do conhecimento. Isso significa considerar que há um sujeito informado historicamente, que se relaciona com o objeto, construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído neste processo. A controvérsia sobre a dualidade sujeito-objeto tem de ser superada tanto no âmbito da teoria quanto no da prática, sob pena de não se conseguir avançar nem do ponto de vista do conhecimento, nem da contribuição que este pode dar ao movimento de construção da identidade de classe dos segmentos chamados "subalternos".

A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade. Assim como ela também se altera com a teoria. A produção do conhecimento não pode ser diluída na necessidade histórica de intervenção imediata no processo social para transformá-lo. Torna-se necessário discernir o campo próprio da produção do conhecimento do nível de intervenção no processo para transformá-lo. Em outras palavras, é preciso transformar a "verdade prática" - mundo da pseudoconcreticidade - em "verdade teórica" - mundo do conhecimento - para que a primeira ganhe um conteúdo revolucionário (NORONHA, 1991, 2002, 2006).

A atitude metodológica que tem a intenção de transformar a verdade prática em verdade teórica precisa se constituir em um esforço de caráter permanente pois, como observa Lefebvre (1973),

[...] a sociabilidade capitalista constrói uma realidade urbana fragmentada, um espaço controlado e nesse espaço, metodológica (e epistemologicamente) se instala o conflito entre o "vivido sem conceito" e o "conceito sem vida". Uns dispensam-se de pensar e outros dispensam-se de viver (LEFEBVRE, 1973, p. 20 – grifos nossos).

O vivido sem conceito constitui o mundo da vivência, do pragmatismo e o conceito sem vida, o mundo da abstração, do idealismo. A superação desse conflito se torna possível com a compreensão da essência do modo como a sociabilidade capitalista se estrutura e constrói o mundo fetichizado das relações de trabalho no interior das relações sociais de produção em toda a sociedade.

É, portanto, em todo o espaço ocupado pelo neocapitalismo setorizado, reduzido a um meio aparentemente homogêneo, mas profundamente fragmentado, que deve incidir a atitude metodológica fundamental de superação do mundo fenomênico da aparência da coisa para atingir sua

estrutura. É essencial que o pesquisador não assuma os "pedaços", os "fragmentos" independentes como objeto de pesquisa, mas trabalhe com a categoria totalidade, desenvolvendo o esforço teórico-metodológico de articulação entre cotidiano e História.

É difícil ao pesquisador, quando trabalha com objetos e sujeitos particulares, evitar a armadilha de se perder no cotidiano, de ficar no nível da aparência do fenômeno. Se, de um lado, a vida cotidiana constitui a premissa básica para se fazer História - para viver, é preciso comer, beber, morar, vestir etc. -, que representa o primeiro fato histórico que é a produção dos meios materiais para a subsistência nas relações que se estabelecem com a natureza e com os outros homens; de outro, constitui a possibilidade de transformação da realidade, pois, tão logo as primeiras necessidades estejam satisfeitas nas relações que se estabelecem entre os homens com a natureza mediada por outros homens, novas necessidades serão criadas.

Sobre essa questão Marx e Engels consideram na Ideologia Alemã, que “a produção da vida [...] se manifesta imediatamente como uma dupla relação – de uma parte, como uma relação natural, e de outra como uma relação social” (MARX; ENGELS, 1976, p. 18). Contudo, se o homem fica prisioneiro da ação instrumental de somente satisfazer as suas necessidades imediatas, tende a não conseguir perceber a essência de sua ação. Desse modo, a práxis é a fonte e o limite do conhecimento. Kosik acrescenta a essa reflexão o papel criador da atividade humana: “[...] o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 1976, p. 22).

No entanto, para que esse conhecimento da realidade ocorra, o homem precisa buscar a essência das coisas, pois esta não se manifesta de modo direto. Somente pela investigação criteriosa, buscando não a essência última dos fenômenos - como pensavam os clássicos -, mas suas determinações estruturais históricas se tornam possíveis à superação do mundo da vivência e a passagem deste para o da práxis transformadora. A ruptura com a compreensão ingênua da realidade exige por parte do homem uma atitude constante de busca de articulação metodológica entre o singular, o particular e o universal, entre o mundo da existência fenomênica e o mundo da essência estrutural das coisas. Como esse caminho e essa atitude metodológica são difíceis, Kosik observa que diante dessas dificuldades o apelo ao misticismo representaria uma forma de burlar as dificuldades inerentes ao exercício metodológico de passar da aparência à essência do fenômeno. Ela constitui a questão fundamental do processo de construção do conhecimento. Kosik segue suas reflexões ressaltando que,

[...] a humanidade tenta poupar-se o trabalho de conhecer [...] e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho (KOSIK, 1976, p. 21).

Outra maneira de se desviar da tarefa de conhecer as determinações estruturais da realidade expressa na vivência imediata pode ser caracterizada pela ação simplificadora da atividade de conhecer, recorrendo-se a estratégias mais prazerosas de ensino e de pesquisa, que tendem a supervalorizar o lúdico em detrimento da investigação rigorosa, desprezando-se a atitude metodológica de articulação entre o singular, o particular e o universal e o uso de categorias de análise como totalidade, contradição, movimento, mediação. A ação humana tende a se desenrolar no plano da superfície das coisas, impulsos de ação e reação, e parece ser mais significativo ser "feliz" com o imediato e com o sensível que a percepção fenomênica oferece, do que "sofrer" procurando as determinações do sensível e da felicidade.

Guardadas as devidas proporções, pode-se associar essa atitude de 'felicidade' imediata proporcionada pela abordagem da realidade que fica no nível da aparência do fenômeno com 'anatomia do riso' a partir da análise desenvolvida por Hobbes. Para esse filósofo, "[...] rir em demasia é sinal de pusilanidade, pois ri muito quem tem poucas habilidades [...] o riso para Hobbes seria uma estratégia para lidar com nossos sentimentos de inadequação e de insegurança" (HOBBS apud MATTOS, 2003, p. 3)

Essas atitudes acima mencionadas podem resolver um problema existencial imediato, que é o de se adequar ou de se ajustar à realidade da maneira menos traumática possível, por meio de técnicas que tendem a tornar "mais fácil" ou "mais agradável" a ação de estar no mundo bem como a atividade de compreender o mundo, todavia não mudam a realidade que está causando a insegurança e a ansiedade diante do objeto a ser compreendido. A sensação de impotência diante da realidade provém, sobretudo, da incompreensão e do desconhecimento das leis que regem os fenômenos e do seu sentido objetivo. Por isso a atitude de "fuga" diante das dificuldades de compreensão e de explicação do real não pode ser confundida com uma postura revolucionária. Assim se refere Kosik a respeito desse problema:

[...] na modificação existencial o sujeito não muda o mundo, mas muda a própria posição diante do mundo. A modificação existencial não é uma transformação revolucionária do mundo; é o drama individual de cada um no mundo. Na modificação existencial o indivíduo se liberta de uma existência

que não lhe pertence e se decide por uma existência autêntica. [...] fazendo isto, ele desvaloriza a cotidianidade com sua alienação, se eleva acima dela, mas ao mesmo tempo nega, com isso, também o sentido da própria ação (KOSIK, 1976, p. 79).

No entanto, apesar dessas dificuldades que fazem parte do mundo das relações fetichizadas, em que o homem vive e se relaciona, é só a partir de sua atividade prática que ele consegue se apropriar do mundo na forma de "coisas para si", porém dentro dos limites de uma atitude utilitária. Para ultrapassar o mundo da realidade imediata e utilitária em que ele vive, e chegar à essência das coisas, precisa, contudo, desenvolver uma atividade de investigação que conduza à estrutura das coisas, de suas determinações históricas, que levaria ao conhecimento da "coisa em si". "O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático" (KOSIK, 1976, p. 22).

No entanto, o homem não pode ser presa deste mundo prático que ele cria para viver, acreditando que é capaz de conhecê-lo de forma espontânea e natural. Além do sentido natural que ele atribui ao mundo, proveniente das sensações, é preciso compreender o sentido objetivo das coisas que ele cria. É importante lembrar que os "sentidos" por meio dos quais o homem cria, recria, se relaciona, descobre e atribui sentidos às coisas são também um produto histórico-social. É nesse âmbito que deve ser compreendida a reflexão de Marx, sobre o caráter das relações de apropriação que o homem realiza dentro da lógica capitalista.

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é nosso quando o temos, quando existe para nós enquanto capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado; em suma, utilizado por nós [...] em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu, assim, o simples estranhamento de todos estes sentidos, o sentido de ter. No entanto, como observa Marx a [...] formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a História universal até nossos dias. O sentido que é presa da grosseira necessidade prática tem somente um sentido limitado (MARX; ENGELS, 1959b, p. 33).

Desse modo, para que o homem compreenda o sentido objetivo das coisas que ele cria, é preciso que seja superado o âmbito da necessidade vulgar, da posse e do uso imediato e fragmentado e seja buscado o núcleo das determinações históricas dessas coisas criadas. Se o homem ficar retido na forma fenomênica do sensível, da vivência cotidiana, da opinião, das experiências imediatas observáveis, não conseguirá atingir o sentido objetivo das coisas. Para que seja possível sair do mundo da vivência, da imediaticidade, da experiência, do sensível, da aparência do fenômeno, é preciso

realizar o movimento histórico-dialético que vai da parte para o todo e do todo para a parte - dialética particular-geral. Essa abordagem metodológica se encontra nas reflexões de Kosik ao considerar que

O progresso da abstratividade à concentricidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. [...] O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 1976, p. 30).

Essa reflexão de Kosik constitui uma diretriz metodológica significativa para a compreensão da realidade e para a construção do conhecimento, pois embora o todo seja perceptível ao homem na sua realidade prática imediata, não é imediatamente cognoscível. Apenas mediante o esforço teórico-metodológico de investigação, que inclui a apropriação dos detalhes históricos da realidade, e de uma análise cuidadosa de como os elementos da realidade se estruturam e se articulam historicamente expressando as circunstâncias daquele momento histórico, é que se torna possível atingir a essência do fenômeno vivido. Se esse processo deixa de ocorrer, fica-se no âmbito da contemplação, da especulação abstrata e vazia, ou, o que é pior, perde-se no meio do caminho e não se chega à compreensão e à explicitação do fenômeno (método de exposição). É com esse sentido que Marx distingue formalmente o método de investigação do método de exposição.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição e o método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 2008, p. 16).

O método de exposição não consiste, portanto, em uma análise evolucionista da realidade, ou em uma mistura eclética de posições teóricas sobre ela, muito menos em uma combinação mais ou menos ordenada de assuntos com o objetivo de supostamente "dar conta" da complexidade do real. Por trabalhar com a totalidade histórica e, nesse processo, desenvolver de modo permanente o movimento entre o particular e o geral, esse método não pode ser confundido com a perspectiva da totalidade holística. Nesse contexto Kosik destaca que

A falsa totalização e sintetização manifesta-se no método do princípio

abstrato que despreza a riqueza do real, isto é, a sua contraditoriedade e multiplicidade de significado, para levar em conta apenas aqueles fatos que estão de acordo com o princípio abstrato. O princípio abstrato, erigido em totalidade, totalidade vazia, que trata riqueza do real como resíduo irracional e incompreensível. [...] o ponto de vista da totalidade concreta nada tem de comum com a totalidade holística, organicista ou neorromântica, que hipostasia o todo antes das partes e efetua a mitologização do todo. A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes (KOSIK, 1976, p. 49).

O processo pelo qual se torna possível atingir a totalidade histórica e a essência objetiva do fenômeno supõe, desta maneira, a destruição daquilo que Kosik denomina de “mundo da pseudoconcreticidade”, que é o mundo da aparência, da vivência cotidiana, e da falsa consciência, da falsa objetividade.

Retomando alguns princípios metodológicos para a investigação de uma experiência pedagógica na busca das relações entre vivência e práxis

A partir dessas anotações de caráter teórico-metodológico, pretende-se passar ao exame das práticas de uma experiência pedagógica conhecida como “Psicodrama Pedagógico” - ver em anexo breve descrição desta técnica - tendo como ponto de partida as vivências de alguns alunos e professores que praticaram esta atividade em ambiente escolar visando o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem. O material empírico utilizado para análise das relações entre vivência e práxis neste estudo, vieram, portanto, dos relatos desses alunos e professores desse curso de Psicodrama Pedagógico, ministrado por uma docente de ensino superior em uma escola de educação infantil do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da análise se retoma aqui o pressuposto de que para que o conhecimento da realidade ocorra, a vivência precisa percorrer o caminho metodológico da superação da sua autonomia em relação aos processos históricos que o produzem, podendo, então, aspirar a trilhar as sendas de uma práxis transformadora.

Como analisar metodologicamente a práxis do professor em seu cotidiano com base nessas considerações? Como uma práxis fragmentária circunscrita no plano das sensações, da simples vivência, poderia, apesar desta limitação inicial vir a consistir também em fonte ou possibilidade de

superação do conhecimento fragmentário do mundo sensível e produzir contraditoriamente, ações que conduzam à transformação da realidade? Com o propósito de encontrar algumas diretrizes para esses questionamentos, é apresentada a seguir uma síntese dos pressupostos teórico-metodológicos que foram desenvolvidos até o presente momento.

Em primeiro lugar, é importante que seja recuperado o pressuposto da análise marxista trabalhado por Kosik de que a compreensão da realidade objetiva não se dá de forma espontânea, imediata, ou automática e de que, portanto, o conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas, é a decomposição do todo. Supõe dessa maneira o exercício constante de aprendizagem e prática da destruição da aparência das coisas, para atingir a sua essência. É preciso compreender a realidade para transformá-la.

Depreende-se, desse modo, que se o conhecimento da realidade é condição para a sua transformação, é necessário que ele seja desenvolvido enquanto processo de superação do mundo da aparência e das sensações imediatas. Somente assim se torna possível o rompimento com a práxis fragmentária e imediata em que os sujeitos se encontram. O mundo da pseudoconcreticidade é fruto da divisão do trabalho, da sociedade de classes e da hierarquia social que se estrutura a partir desse tipo de organização social.

Em segundo lugar, é importante ressaltar que a aprendizagem do processo de construção do conhecimento objetivo tem de ser exercitada desde a infância, como forma de aprendizagem que levem à aquisição dos instrumentos fundamentais de compreensão da realidade a partir de suas determinações essenciais, para que seja possível o desenvolvimento da ação transformadora no mundo. Esse conhecimento, por sua vez, não pode ser reduzido ao chavão já desgastado pelo uso metodológico inadequado de "acesso ao saber socialmente acumulado". Pois esse só ganha sentido histórico-revolucionário se vitalizado na e pela práxis em que alunos e professores são sujeitos no/do processo de transmissão-assimilação-superação do saber socialmente elaborado pelo conjunto dos homens em sua história concreta. O saber é, dessa forma, compreendido não como algo monolítico e fossilizado, pronto e acabado, que corresponderia à reedição da posição idealista, que postula que são as ideias que fundam a transformação do mundo, independentemente da relação teoria-prática. Retoma-se aqui o princípio indicado anteriormente por Frigotto (2001) de que é preciso "saturar de historicidade a teoria marxista".

Em terceiro lugar, a partir desse entendimento, recupera-se o princípio de que o

conhecimento é construído no interior de uma pedagogia, a pedagogia da práxis. O significado dessa diretriz tem um grande alcance metodológico para a educação, pois implica que a prática é o fundamento e o limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento. Como a prática não fala nem revela nada por si mesma no âmbito das evidências, tem, portanto, de ser interpretada e analisada, já que seu sentido essencial não é possível de ser captado de forma direta, pela observação imediata.

Em quarto lugar, reafirma-se que as relações que se estabelecem entre professor e alunos precisam ser entendidas tendo como elemento fundante a consideração de ambos como sujeitos históricos, que ao mesmo tempo em que são modificados pelas circunstâncias são capazes de nelas atuar, modificando-as. Dessa forma, refuta-se a afirmação de que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarna numa parte da sociedade, no caso, o professor. No entanto, é preciso ter cuidado para não cair na armadilha vulgarizada pelo senso comum de que já que todos são educadores ninguém educa ninguém, induzindo a um espontaneísmo grosseiro.

Em quinto lugar, indica-se como fundamental a ação do professor como mediador de uma práxis mais elaborada do ponto de vista do conhecimento, para que a práxis revolucionária possa ser desenvolvida nas relações que se estabelecem no processo pedagógico. As relações que se estabelecem no processo de construção do conhecimento não podem ser confundidas com "interacionismo", ou somente com um relacionamento cheio de prazer e de camaradagem, ficando reduzidas somente a esse aspecto superficial, secundarizando o fundamental, que é a compreensão da essência objetiva da realidade. As relações que são construídas no processo pedagógico devem evitar o ato de atribuir "supremacia" ao papel do professor, e "autonomia" à ação do aluno (identificado ideologicamente como um indivíduo "livre" no mercado para adquirir os saberes necessários à sua afirmação no mundo competitivo em que vive).

A sociedade, nessa perspectiva acima mencionada, coincide com a postura pós-moderna tendendo a ser reduzida a um agregado de identidades individuais, e as distinções sociais aparecem não como resultado da organização da sociedade em classes, mas como opções pessoais ou estilo de vida. No entendimento de Stabile, "a consequência desse foco micropolítico é que a política de identidade passa a fundamentar-se sobre "estilo de vida", consumo etc., e o individualismo substitui a política de interesses comuns e de luta social coletiva" (STABILE, 1999, p. 151 – grifo da autora).

Em sexto lugar, a partir dessa constatação, depreende-se a necessidade de rompimento com

a perspectiva atual difundida pelas concepções ideologizadas da "pós-modernidade", que tem como uma de suas manifestações na educação o construtivismo. Em linhas gerais, ele considera que o conhecimento é apenas instrumental, não podendo, portanto, ser construído historicamente, que não é possível atingir a verdade objetiva universal e que a inteligência é apenas um processo de adaptação. Como consequência, a categoria que define a educação é a assimilação, no nível do saber tácito.

A valorização do saber tácito - da experiência imediata ou da "reflexão na ação" -, contrapondo-se ao conhecimento explícito - elaborado ou escolar -, tende a desenvolver e difundir uma perspectiva naturalizada do homem e da sociedade, que pode ser traduzida no evolucionismo social e na ideia de ecossistema harmonioso, equilibrado e místico. A não articulação entre conhecimento tácito, da cotidianidade, e conhecimento elaborado, histórico, pode levar à polarização: pragmatismo de um lado e mistificação da História de outro. Nas observações de Kosik

Separada da História, a cotidianidade é esvaziada e reduzida a uma absurda imutabilidade; enquanto a História separada da cotidianidade se transforma em um colosso absurdamente impotente que irrompe como uma catástrofe sobre a cotidianidade, sem poder mudá-la, sem poder eliminar a banalidade nem lhe dar um conteúdo (Kosik, 1976, p. 73).

A superação dessa polarização se daria pela articulação entre cotidiano e História mediante a destruição do fetichismo tanto da cotidianidade quanto da História. É significativo ressaltar aqui as contribuições de Duarte (2003), no que se refere à demonstrar a emergência de uma epistemologia da prática articulada aos pressupostos neoliberais e pós-modernos que convergem para uma negação da perspectiva marxista de totalidade e para a desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico e escolar, junto à postura metodológica de que não há realidades objetivas possíveis de serem conhecidas.

Por fim, é importante considerar o professor e o aluno como sujeitos históricos submetidos a determinadas relações sociais. É necessário que essas relações históricas sejam compreendidas para que se possa agir tendo em vista o rompimento com a leitura ingênua da realidade, em que o mundo se manifesta no cotidiano como um mundo já pronto e imutável. Vivência ou práxis? É possível superar o âmbito do senso comum fragmentado?

Feitas essas considerações, será realizada a tentativa metodológica de análise de alguns relatos de experiências vivenciadas por professores e alunos em sala de aula por meio de técnicas dramáticas. O objetivo desta análise é observar a possibilidade ou não de existência de pontos de

articulação entre a vivência do cotidiano em sala de aula e a construção de um processo de compreensão da realidade objetiva - práxis transformadora.

Observa-se inicialmente que em todos os relatos é desenvolvido um tipo de "procedimento padrão" em que são descritos o objetivo, a montagem do cenário e da cena, o aquecimento, a dramatização, o compartilhamento e uma espécie de síntese. É possível constatar que o ponto de partida de todos os trabalhos tomados como objeto de análise é a experiência sensível ou vivência no cotidiano dos alunos.

Importa saber nesse exame dos trabalhos qual foi o processo desenvolvido para que os alunos pudessem superar, ou não, o âmbito das opiniões, da aparência e das sensações espontâneas e atingir, ou não, a compreensão – conhecimento- da essência de sua prática histórica, fonte geradora dos problemas que estão sendo sentidos no cotidiano na forma fenomênica de "preocupação" e de "desconforto".

Os trabalhos foram organizados utilizando-se várias técnicas dramáticas, dentre as quais destacam-se algumas:

a) exemplificar e sentir, por meio da música, como o uso de drogas por adolescentes pode levar à marginalidade e à desestruturação familiar. O objetivo, nesse caso, era conseguir uma fixação mais eficaz do conteúdo trabalhado;

b) mediante uma vivência em sala de aula, sentir e concluir sobre a diferença de conviver com o professor robô e com o professor humano, na busca por uma escola ideal;

c) vivenciar um exercício filosófico prático e avaliar a compreensão dos conteúdos abordados, na forma de temas e questionamentos por meio de quatro personagens;

d) desenvolver uma experiência vivenciada, fazendo emergir espontaneamente componentes de realismo, de emotividade, de expressividade corporal e verbal, por meio de uma dinâmica envolvendo a construção do perfil do negociador, pela mediação de conflitos;

e) vivenciar um jornal vivo, tendo como finalidade fazer com que os alunos sentissem prazer em participar das aulas;

f) trabalhar uma vivência de dramatização desenvolvendo a espontaneidade e o aprimoramento das relações interpessoais;

g) desenvolver uma vivência com psicodrama com o objetivo de refletir sobre a conceituação dos temas transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uma vez identificados alguns dos temas centrais e objetivos dos trabalhos desenvolvidos, cabe ressaltar que as reflexões aqui empreendidas sobre o modo como os trabalhos foram conduzidos não têm nenhum caráter de desmerecimento quanto ao esforço de fazer avançar o trabalho pedagógico para além de uma suposta prática autoritária. Vale lembrar que a contribuição dessa análise se situa especificamente no âmbito da discussão teórico-metodológica.

Pretende-se neste momento demonstrar que a alternância de técnicas didáticas ou de reformulação de alguns princípios pedagógicos, sem que estes sejam apreendidos nos limites das contradições sociais, que são possíveis de serem alcançadas somente mediante o rompimento com a aparência fetichizada das relações sociais, não são capazes por si só de contribuir para a construção do conhecimento objetivo da realidade. Defende-se aqui que somente por meio do conhecimento objetivo, e não das sensações imediatas da experiência, pode-se superar o risco recorrente de transformar a educação em uma panaceia supostamente "democratizada e emancipadora", com consequências educacionais, sociais e políticas que podem ser devastadoras para as camadas excluídas da sociedade.

Observa-se que apesar da diversidade temática desenvolvida nos trabalhos, em função das especificidades de cada disciplina, algumas questões são recorrentes nos relatos, tais como:

1. Ter como ponto de partida o senso comum da vivência cotidiana, bem como nele permanecer, apesar do desenvolvimento de técnicas pedagógicas de interação e de compartilhamento com os alunos;

2. a avaliação otimista da experiência vivida, apresentada pelos professores como altamente positiva pelos "atores" envolvidos (professores e alunos);

3. a avaliação se circunscreve somente no âmbito tecnicista (e neo-tecnicista) da eficiência ou ineficiência da técnica utilizada (inovadora, satisfatória, ferramenta eficiente, renovação pedagógica etc.), sem dar importância à compreensão objetiva do problema real que havia movido cada trabalho;

4. a impossibilidade metodológica de articulação entre teoria e prática e de estabelecimento de relações entre singular, particular e geral, entre sujeito e objeto, entre cotidiano e História;

5. a tendência a buscar compreender as coisas de modo direto, sem a mediação da teoria;

6. a impossibilidade metodológica de construir o conhecimento, parecendo que a verdade está dada nas evidências ou manifestações do cotidiano, bastando "experimentá-la", "lidar com ela da melhor maneira possível", "controlar a angústia gerada pelo seu desconhecimento", "assimilar e fixar o conteúdo vivenciado" sem que seja desenvolvido um processo de compreensão e de explicação que conduzam a rupturas transformadoras que só o conhecimento objetivo da realidade vivenciada possibilita;

7. a supervalorização das emoções e dos sentimentos em detrimento de uma reflexão que conduza os envolvidos na experiência pedagógica em questão, a chegar às determinações, à raiz ou à essência dos problemas identificados e "dramatizados" em sala de aula;

8. a mistificação da atividade de investigação e de reflexão sobre a realidade diante da impaciência do homem em buscar conhecer as determinações históricas dos fenômenos que se apresentam como se fossem óbvios;

9. a consideração do homem no "estado natural" e não histórico, tendendo a reduzir o homem à subjetividade;

10. a maioria dos problemas vivenciados está no âmbito da "preocupação", e não da ação.

Apesar dessas limitações encontradas nos relatos analisados, pode-se entrever uma tênue possibilidade de superação do âmbito imediato, por meio de uma espécie de "indícios potenciais" de uma forma de compreensão qualitativamente diferenciada das simples sensações proporcionadas pela vivência do cotidiano. Essa frágil possibilidade pode ser observada naquilo que os relatos denominam de "síntese", e se refere a questões significativas, que infelizmente não foram detectadas pelo grupo, e muito menos trabalhadas pela técnica pedagógica utilizada. Estão apenas lá registradas, aguardando por uma relação pedagógica fundada em um processo que vise transformar o homem, da sua condição natural, em sujeito da sua história. E para que essa relação transformadora possa acontecer é preciso repensar também a educação do educador. Esses frágeis "indícios potenciais", que a miopia (teórica e metodológica) do professor não permite captar, podem ser constatadas nos fragmentos a seguir transcritos e analisados por este estudo.

O que dizem os principais fragmentos analisados:

- "Perceber na fala de todos os participantes o despertar de uma consciência centrada em

valores éticos e humanos". Essa fala, se trabalhada de forma adequada, poderia resgatar o caráter de universalidade do sujeito, em contraposição ao conceito de identidades individuais.

- Mesmo dentro dos limites de uma proposta de escola ideal, surgiu a representação de "uma escola onde todos eram solidários, não havia violência nem preconceitos", expressando a busca de valores universais, o que poderia ser um "indício potencial" de uma análise que contestasse a noção difundida pela pós-modernidade de que não é possível uma identidade essencial, de que só existem identidades sociais múltiplas e de que a sociedade, portanto, constitui uma soma de identidades individuais.

Vale ressaltar aqui a contribuição de Wood (1999, p.18) a esse respeito, ao mostrar que

[...] os pós-modernistas rejeitam o universalismo iluminista alegando que ele nega a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas. Porém essa rejeição do universalismo em nome de um pluralismo libertador é contraditória e auto-anuladora. Um respeito sadio pela diferença e pela diversidade e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve ligado, ou a abandonar a ideia de uma emancipação universal.

- A percepção, ainda que no âmbito das sensações, de que as mediações das novas tecnologias de ensino podem criar um novo tipo de subjetividade, não dominada pelos alunos, que instaura relações superficiais criando um sujeito inseguro, impedido de relações de historicidade perdendo qualquer senso ativo na História e transformando a aula em um espetáculo: "Concluíram que preferiam ter a professora de carne e osso e não de aço e óleo, porque é bom sentir o carinho e o calor humano da professora".

- Apesar de não ocorrer na experiência vivida, elementos que conduzissem à articulação entre o cotidiano e a História, algum indício de "preocupação" como o problema da História concreta dos sujeitos envolvidos na dramatização podem ser percebidos: "Qual seria a história de vida [...] concluíram que era uma mãe muito pobre, que não teve oportunidade de estudar, analfabeta". Mas esses elementos não foram trabalhados na aula, por meio do psicodrama pedagógico.

- Mesmo na experiência de dramatização vivida pelos alunos e professores de educação infantil, foi possível encontrar "indícios potenciais" de compreensão da realidade, quando buscaram refletir sobre "os desafios de suportar a pressão feita pelos colegas da turma a serem quem eles realmente são, sem que dessa forma fossem excluídos do grupo" ou, ainda, quando manifestaram a

"preocupação" com a questão ontológica e gnosiológica: "Que ser humano queremos educar?"

- A indagação ao real como ponto de partida do processo de conhecimento também foi outro aspecto observado, denotando que existe a "preocupação" com a busca da compreensão da realidade: "quem pergunta tem o poder de conhecimento", mas, ao mesmo tempo, a expressão da dificuldade de romper com o senso comum: "A gente sempre acaba acreditando naquilo que os outros passam para a gente".

A partir da análise foi possível observar que os relatos representam momentos muito ricos como ponto de partida concreto para a compreensão da essência objetiva daquilo que é vivido no cotidiano. Porém, falta a dimensão da historicidade e as manifestações terminam por ficar presas nos limites do cotidiano, ou seja, no âmbito da "preocupação". E a "preocupação", como observa Kosik

[...] não é um estado psíquico ou um estado negativo do espírito, que se alterna com um outro, positivo [...] a "preocupação" é o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário. [...] A "preocupação" não é o estado de consciência cotidiano de um indivíduo cansado, que dela se pode libertar mediante a distração [...] o preocupar-se é o aspecto fenomênico do trabalho abstrato [...] onde o mundo humano se manifesta à consciência diária como um mundo já pronto e provido de aparelhos, equipamentos, relações e contatos, onde o movimento social do indivíduo se desenvolve como empreendimento, ocupação, onipresença, enleamento - em uma palavra, como "preocupação" (1976, p. 59-68 – grifos do autor).

A coisificação da práxis expressa pela "preocupação" significa que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se utilitário, ou seja, só faz aquilo que considera que possa ter resultado imediato, dentro de uma perspectiva de ansiedade permanente para cumprir as metas e satisfazer suas necessidades imediatas. O homem tende a ficar retido no âmbito da necessidade, não conseguindo atingir o âmbito da liberdade. Não consegue com isso pensar na obra que faz como algo enraizado historicamente e se torna, por isto, alienado de sua ação, pois vê o que faz como um dado natural externo a sua ação de sujeito criador do mundo.

Como exemplo na educação, podemos citar a redução da relação pedagógica a temas do tipo: seguir a lógica escolar durante mais da metade da vida, ser aprovado para a série seguinte, obter êxito na atividade, a disciplina como um fim em si mesmo, eficiência, espontaneidade, cumprimento da tarefa proposta como um fim em si mesmo, fidelidade ao tempo programado e outros tantos que integram a cotidianidade escolar. A questão do conhecimento dessa realidade não é colocada como o

cerne do processo de aprendizagem do homem no mundo, e a relação pedagógica se limita a lidar com aquilo que é familiar, fazendo os indivíduos se identificarem com esta realidade fragmentada e banalizada como sendo natural. E, enquanto se está no âmbito da "preocupação", é possível descrever e constatar a realidade, mas não a compreender e a explicar objetivamente, isto é, chegar a sua essência estrutural, as suas determinações históricas. Na medida em que o homem reflete sobre o sentido da cotidianidade, desperta nele a consciência do absurdo e ele passa, então, a não encontrar mais sentido na cotidianidade. Embora reconheça que o homem necessita historicamente executar cada vez mais automatismos para liberar tempo e espaço livres para as questões humanas, Kosik chama a atenção para o fato de que: "[...] o sentido do absurdo não surge da reflexão sobre o automatismo da cotidianidade, mas a reflexão sobre a cotidianidade é uma consequência da absurdidade em que a realidade histórica colocou o indivíduo" (1976, p. 76).

A superação da práxis familiarizada, coisificada e naturalizada se dá, portanto, pelo rompimento com a experiência cotidiana natural, pela desnaturalização da experiência cotidiana pelo processo de conhecimento da essência das coisas ou de suas determinações históricas. É evidente que esse processo não se realiza de uma só vez. No entanto, uma medida vai levando a outra, e gradativamente o sujeito consegue ir cada vez mais longe na destruição da pseudoconcreticidade. Esse é um processo que vai da tomada de consciência da alienação - daquilo que se faz no cotidiano -, passa pela modificação existencial e, ultrapassando este momento, caminha na direção de uma transformação revolucionária.

A modificação existencial que pode ser proporcionada pela vivência do psicodrama no processo pedagógico pode representar, portanto, um dos momentos de rompimento com o mundo da cotidianidade somente se for acompanhada da compreensão de que o sujeito é determinado por um sistema de relações objetivas, e de que a cotidianidade em que vive é produzida por ele em conjunto com os outros homens nas relações que se estabelecem objetivamente, sendo, portanto, um produto histórico. Contudo, a modificação existencial não se constitui, ainda, na transformação revolucionária do mundo.

A modificação existencial representa aquilo que já foi mencionado anteriormente, no diálogo com Kosik, como sendo o "drama individual de cada um no mundo", em que o indivíduo "não muda o mundo, mas muda somente a própria posição diante do mundo". Ao se elevar acima da cotidianidade, negando a experiência imediata como absurda, assumindo-se como alienado e ao mesmo tempo buscando uma vida autêntica, o sujeito corre o risco de, ao negar o mundo dos automatismos absurdos

da realidade cotidiana, negar também a própria ação e ficar no imobilismo, não caminhando, desta maneira, para a transformação revolucionária que ocorre no plano da ação histórica.

Algumas considerações finais sem caráter conclusivo, mas com forte apelo metodológico e histórico para a formação humana integral

Apesar da identificação de alguns “indícios potenciais” de transformação das vivências em práxis transformadora pode ser constatado que as atividades proporcionadas pela aplicação da técnica didática em questão não proporcionaram condições de construção de um conhecimento que fosse significativo e revolucionário para os alunos. Eles permaneceram no âmbito da vivência e do senso comum e de um saber fragmentado.

No entanto, uma questão formulada por uma das professoras vale a pena ser retomada ao finalizar as presentes reflexões. Trata-se de uma das questões mais significativas para a educação: "Que ser humano queremos educar?". A origem desse problema bem como as tentativas de a ele responder não são, com toda certeza, um exercício meramente intelectual. Tem relação com a dialética do coletivo e do individual e com o modo pelo qual o conhecimento histórico é construído.

O pensamento é mediador da elaboração das respostas conceituais na medida em que realiza o movimento do singular ao particular e deste ao geral; e depois, do geral ao particular na forma de concreto pensado. Mas esse movimento histórico-dialético só ocorre se for alimentado de modo permanente pelas condições objetivas dadas pela realidade histórica.

Cardoso (2001), ao retomar as reflexões de Gramsci sobre a dialética do coletivo e do individual, considera que Gramsci é coerente ao dizer que a pergunta mais correta a ser formulada filosoficamente não seria ‘o que é o homem,’ mas ‘o que pode o homem chegar a ser’?, ou seja, quais os limites em que podemos ser ‘forjadores de nós mesmos’? Uma tal questão, para o autor, levaria a conceber o ser humano ‘como uma série de relações ativas (um processo)’. Nisso, a ‘individualidade tem a máxima importância’, mas ocorre que a humanidade que se reflete em cada individualidade está composta de vários elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza.

[...] A relação do indivíduo com os outros indivíduos e com a natureza é orgânica, não uma mera justaposição; e passa necessariamente pelo fato de pertencer a entidades transindividuais [...]. Se a individualidade própria é o conjunto destas relações, construir para si uma personalidade significa então adquirir consciência de tais relações; e modificar a personalidade significa

modificar o conjunto destas relações (CARDOSO, 2001, p. 78-79).

Complementando as observações realizadas por Cardoso (2001) fica aqui o desafio para todos nós educadores que pensam a educação tendo como princípio o conceito de trabalho educativo desenvolvido por Saviani (1991, p. 14) em “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações”: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Referências

- CARDOSO, C. F. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.), **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 75-90.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- FRIGOTTO, G. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.), **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-46.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. **A reprodução das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.
- MARX, K. **El capital**. México: Fondo de Cultura Económica, tomo III, 1959.
- MARX, Posfácio da segunda edição. **O capital – crítica da economia política**. Tradução Reginaldo Sant'Ana. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. EPU, Montevideu, 1959a.
- _____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1959b.
- MATTOS, F. Anatomia do riso - Quentin Skinner discute o significado do fenômeno desde a Antiguidade (sobre a obra Hobbes e a Teoria do Riso). Folha de S.Paulo, **Jornal de Resenhas**, 11 jan. p. 3, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.
- NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.), **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991. p. 139-143.
- _____. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.
- _____. A práxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. **Revista Ciências da Educação**, Ano VII, n. 14, p. 59-130, 2006.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

STABILE, C. A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs), **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 145-160.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.), **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

Recebido em: 28/08/2017

Aceito em: 18/10/2017

RESENHA - AVALIAÇÃO: DIFERENTES PROCESSOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

ALESSANDRA RODRIGUES¹

CALIATTO, Susana Gakyia; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; CUNHA, Neide de Brito; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo (Orgs.), **Avaliação: diferentes processos no contexto educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, 360 p.

A temática da avaliação, por vezes árida e controversa, mas sempre essencial às discussões no campo educacional, é o centro do *e-book* organizado por Susana Caliatto, Sandra Oliveira, Neide Cunha e Maria Cristina Joly e publicado pela Editora Navegando. Em “Avaliação: diferentes processos no contexto educacional”, as organizadoras, experientes investigadoras nas áreas da Educação e da Psicologia, apresentam estudos de pesquisadores brasileiros e portugueses que contribuem para o avanço das reflexões sobre a avaliação, em seus mais diversos contextos e aplicações, na medida em que acrescentam olhares articuladores de diálogos entre essas duas áreas.

A obra tem 360 páginas, nas quais se organizam treze capítulos, em uma apresentação gráfica que convida à leitura em tela, mas permite também o *download* do arquivo em formato PDF – o que também possibilita o estudo de capítulos impressos do livro. Nos capítulos, alguns de autoria das organizadoras, são abordados desde os aspectos cognitivos dos estudantes até o envolvimento dos pais e a atitude dos professores como elementos não somente centrais nos processos de ensino e aprendizagem, mas também no contexto das avaliações escolares em diferentes níveis de ensino. Assim, trata-se de uma obra que abarca um amplo espectro de possibilidades para se pensar e promover a avaliação tendo em vista as contribuições da psicologia educacional.

A organização dos capítulos se dá em três blocos que enfocam a perspectiva avaliativa tendo

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá (Unifei).

como centro, no primeiro conjunto de capítulos, os estudantes; no segundo bloco, o olhar dos pesquisadores se volta aos professores e seu papel nos processos de ensinar, aprender e avaliar. Finalmente, os últimos capítulos da obra destacam métodos de avaliação como componentes de reflexão crítica sobre a educação.

Partindo dessa organização, o primeiro capítulo, **A avaliação das aptidões cognitivas para a promoção de percursos de sucesso: estudo com adolescentes portugueses**, traz, como anuncia o título, dados do contexto português que podem iluminar também as reflexões de pesquisadores brasileiros sobre os desempenhos cognitivos dos jovens por meio de um novo instrumento de avaliação cognitiva. Os autores, Gina Claudia Lemos e Leandro da Silva Almeida, chamam a atenção para elementos pessoais e contextuais que constituem cada jovem em sua individualidade e interferem em seu desenvolvimento cognitivo. Uma das contribuições do capítulo é mostrar que a avaliação das habilidades cognitivas pode ser um recurso de autorregulação da aprendizagem e de promoção do sucesso escolar.

Essa mesma perspectiva, que entende a avaliação como uma possibilidade para auxiliar e promover o desenvolvimento dos estudantes, mas também de demonstração de habilidades e aprendizagem por estes sujeitos, orienta o estudo apresentado no segundo capítulo: **Avaliação da aprendizagem por meio do teste de desempenho escolar em uma amostra de escolares do interior da Bahia**. Buscando contribuir para as discussões gerais sobre avaliação educacional, Adriana Cristina Boulhoça Suehiro e Maryana Gomes Pimentel ressaltam a importância de identificar aspectos relacionados ao desempenho escolar em contextos diversos. As autoras se dedicam a analisar e discutir os resultados da avaliação das habilidades de leitura, escrita e matemática de estudantes de Ensino Fundamental de uma região pouco desenvolvida do Brasil, identificando diferenças entre as crianças avaliadas no que se refere ao sexo, à série e à idade. Para Suehiro e Pimentel, essa identificação das habilidades reais dos estudantes permite, por parte dos professores, ações mais efetivas para solução das dificuldades próprias do processo de aprendizagem na escola.

O próximo capítulo, de Alessandra Rodrigues de Almeida e Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, intitulado **A avaliação da compreensão da linguagem oral de crianças em início de escolarização**, volta-se à questão da avaliação das habilidades linguísticas, destacando a importância das avaliações prévias para identificação de problemas de linguagem e para que a intervenção consequente seja adequada ao nível de cada estudante no processo de alfabetização. As autoras lançam mão da Bateria Informatizada de Linguagem Oral – BILO (JOLY, 2006) para realizar o estudo, apontando que este

instrumento tem características adequadas à avaliação da compreensão da linguagem oral em crianças em início de escolarização. Assim, as contribuições de Almeida e Joly nesse capítulo alcançam a avaliação psicoeducacional e da linguagem, oferecendo instrumentos importantes ao contexto brasileiro neste aspecto.

Também o quarto capítulo, **Compreensão de leitura e sua relação com raciocínio verbal**, volta-se às questões da linguagem. As autoras, Thatiana Helena de Lima e Acácia Aparecida Angeli dos Santos, apontam os baixos índices de habilidades leitoras alcançados pelos estudantes brasileiros em avaliações de larga escala e, a partir daí, apresentam resultados de estudos que mostram a correlação entre a inteligência e a compreensão leitora. Assim, o capítulo contribui para compreendermos o raciocínio como um elemento da leitura e, conseqüentemente, da aprendizagem significativa.

O estudo de Jussara Cristina Barboza Tortella é apresentado no quinto capítulo: **Um projeto de autorregulação em salas do ensino fundamental**. O texto instiga o leitor a repensar paradigmas sobre autorregulação de aprendizagem somente voltada a adultos ao apresentar e discutir dados de três pesquisas desenvolvidas com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de escolas municipais de cidades do interior de São Paulo. A autora discute a temática da autorregulação da aprendizagem por meio da apresentação da metodologia e do desenvolvimento do Programa “As Travessuras do Amarelo”. Após participarem do Programa, os estudantes mostraram, segundo Tortella, mudanças de percepção e de envolvimento com a própria aprendizagem, movimentos de autoavaliação e alterações de atitude em relação ao desempenho acadêmico, além de outros aspectos.

Completando o bloco de capítulos com foco nos estudantes, no sexto capítulo, **Envolvimento parental na educação, recursos do ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças**, o papel dos pais na avaliação dos processos de aprendizagem dos filhos é colocado em foco por Júlio Antônio Moreira Gomes e Neide de Brito Cunha. O texto traz importantes contribuições ao apontar, a partir de constructos teóricos e empíricos, que o desenvolvimento da criança, em suas múltiplas dimensões, tem como condicionante a participação regular e constante dos pais ou responsáveis nas atividades educacionais. Assim, os autores refletem sobre a importância da articulação entre a escola, a família e a comunidade para promover o desenvolvimento integral da criança.

O bloco de capítulos cujos estudos se voltam ao papel do professor na avaliação é aberto com o capítulo sete: **Atitude docente e o impacto sobre o ensino**, escrito por Eli Andrade Rocha Prates e Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly. Os autores têm como *locus* de investigação o contexto do Ensino Superior no Brasil e refletem sobre a relação professor-aluno, tendo como ponto de partida e

de chegada a ideia de que esta relação é mediada pelas competências (cognitivas, afetivas, técnicas) do docente e pela percepção de tais competências pelos alunos. No contexto universitário, o capítulo se torna ainda mais relevante por lançar luz sobre uma temática que costuma ser diminuída na formação superior: a associação entre relações humanas e ensino como promotora de aprendizagens. Os resultados do estudo contribuem para a defesa da ideia de que a afetividade faz parte dos processos de ensinar e aprender e, por isto, deve também ser tema da formação de professores e da prática docente cotidiana.

O capítulo seguinte, **Representações de professores do ensino fundamental sobre as variáveis que influenciam o desempenho escolar**, de Andréia Osti, também abarca a relação professor-aluno, mas agora no Ensino Fundamental. A autora busca conhecer o ponto de vista dos docentes sobre: a) o processo de aprendizagem por meio do desempenho escolar e, b) as variáveis determinantes do sucesso ou do fracasso na aprendizagem. Os resultados da pesquisa mostram uma relação direta e bastante fidedigna entre as representações dos professores e a realidade do contexto escolar. Além disso, indicam que as representações docentes são percebidas e têm efeitos sobre os alunos e suas percepções, interpretações e reações quanto à aprendizagem. A relevância do estudo está justamente em expor a inter-relação, por um lado, das representações docentes com as práticas pedagógicas e, por outro, destas representações com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Michele Correa Freitas Soares e Rosimeire Aparecida Soares Borges também orientam o estudo que origina o capítulo nove, **Avaliação das concepções dos professores do ensino fundamental I sobre uso de software**, pela ideia de que as representações e crenças docentes são estruturantes e, ao mesmo tempo, transformadoras de contextos e paradigmas educacionais. As autoras apresentam estudo que buscou conhecer as concepções de professores sobre o uso pedagógico das tecnologias. Em uma análise crítica e contextualizada dos dados, Soares e Borges apontam a importância da valorização intelectual dos docentes e da formação de professores para o uso pedagógico e significativo das tecnologias digitais de nosso tempo; já que, apesar de reconhecerem a importância destas tecnologias para as práticas pedagógicas, os professores ainda têm certa desconfiança e desconforto com o recurso tecnológico. Assim, antes de investimentos em equipamentos e suporte, as autoras defendem a importância de se investir em formação e valorização docente no país.

O décimo capítulo finaliza o bloco dedicado à relação professor-avaliação e intitula-se **Avaliação institucional e monitoramento da qualidade da educação superior**. Os autores, Neide Pena Cária e Nelson Lambert de Andrade, discutem aspectos da avaliação institucional no Ensino Superior.

Contextualizando criticamente a temática, Cária e Andrade a situam como uma questão política - e não apenas técnica - e tratam da autoavaliação tanto como estratégia de acompanhamento da qualidade dos serviços educacionais prestados pelas instituições - no âmbito do Ensino Superior - como também enquanto instrumento da própria avaliação institucional. Os autores concluem o capítulo defendendo que a avaliação institucional no Brasil ainda carece de aprimoramentos para se consolidar como “cultura de avaliação” e superar a lógica simplista de ser vista como mero instrumento de controle e punição.

O último bloco de capítulos tem como eixo a apresentação e discussão de trabalhos de avaliação realizados em diferentes contextos educacionais. O capítulo intitulado **O processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades de mensurá-lo por meio de avaliações quali-quantitativas no ensino superior: perspectivas atuais**, de Luís Henrique Sales Oliveira e Sandra Maria da Silva Sales Oliveira, abre o bloco derradeiro. Os autores abordam a avaliação de conteúdos no Ensino Superior e as dificuldades encontradas pelos professores para estabelecer critérios para a realização de avaliações tanto em sala de aula quanto nos campos de estágio curricular. O capítulo apresenta a avaliação como fator basilar para o monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, ressaltam as dificuldades de mensuração da aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior e questionam se tais dificuldades não seriam decorrentes de uma formação fortemente tecnicista, estratificada e cada vez menos global. As contribuições do capítulo estão especialmente nas reflexões críticas feitas pelos autores e na atualização que oferecem aos leitores sobre diferentes estratégias de avaliação para o contexto universitário.

O capítulo doze – de Wlailma Maria de Queiroz Bezerra, Bento Duarte Silva e João Batista Carvalho Nunes – corrobora as ideias do anterior, buscando novos olhares para a avaliação de conteúdos no Ensino Superior, tendo como *locus* de investigação um curso de licenciatura a distância de uma universidade do Nordeste do brasileiro. **Avaliar sob a perspectiva da gestão do fazer docente: desvendando caminhos da avaliação da aprendizagem na educação *online*** trata da avaliação como um instrumento de “gestão do fazer docente”. Assim, os autores defendem que, ao avaliar o aluno, o professor também se autoavalia e se reconstrói, numa práxis dialógica - professor-aluno - que contribui para o autoconhecimento de ambos os atores da cena escolar. Além das reflexões teóricas, o capítulo traz como contribuição a apresentação de diversas modalidades de avaliação realizadas no curso de licenciatura a distância por meio de tecnologia digital móvel sem fio e aponta que a experiência gerou aproximação e empatia entre professores e alunos do curso.

O último capítulo da obra é escrito por Ronei Ximenes Martins e Juliana de Freitas Azevedo e se intitula **Avaliação de projetos de trabalho por meio da observação participante e roteiros estruturados: um estudo de caso**. Os autores apresentam resultados de pesquisa estruturada a partir da perspectiva da Pedagogia de Projetos. Martins e Azevedo, além das contribuições oriundas dos dados da pesquisa, também trazem significativa colaboração à área da educação com as reflexões metodológicas e o percurso de sua investigação. A apresentação detalhada da estratégia de avaliação aplicada pelos autores com enfoque em uma ação educativa multidisciplinar enfatiza as contribuições da observação estruturada para acompanhar e avaliar atitudes, aprendizagens e uso de tecnologias em contexto educacional.

Em todos os capítulos desta obra fica clara a centralidade das figuras do aluno e do professor nos processos de avaliação como sujeitos crítico-reflexivos. O caráter abrangente e multirreferencial dos estudos também merece nota. Apesar da profundidade teórica dos estudos, a linguagem acessível utilizada pelos autores convida à leitura e torna o livro indicado tanto a profissionais das áreas da Educação e da Psicologia, como a estudantes e público interessado na temática da avaliação em suas diferentes facetas e contextos de realização.

Recebido em: 17/10/2017

Aprovado em: 06/11/2017

PARECERISTAS Ad Hoc 2017

- Adriana Varani - UNICAMP
 Adriano Toledo Paiva - UEMG
 Aguinaldo Rodrigues Gomes – UFMT
 Alessandra Elizabeth F. Gomes Prado UFSCar
 Alessandra R. de Almeida – PUC/Campinas.
 Aline Aparecida Veltrone – SME/Campinas-SP
 Ana Lúcia Félix dos Santos - UFPE
 Ana Valéria de Figueiredo da Costa - UERJ
 Andreza Schiavoni - UEL
 Angélica da Fontoura Garcia Silva - Anhanguera
 Aparecida Rodrigues Silva Duarte - UNIVÁS
 Artur Renda Vitorino – PUC/Campinas
 Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU
 Camila Itikawa Gimenes - UFPR
 Carla Helena Fernandes - UNIVÁS
 Carolina de Roig Catini – UNICAMP
 Cristiane Machado - UNICAMP
 Débora Dainez - UFSCar
 Desire Luciane Dominschek -
 Eli Andrade Rocha Prates - UNASP
 Elizabete Maria Espíndola – UNIVÁS
 Emília Carvalho Leitão Biato - UNB
 Enio Antônio de Almeida - Anhanguera
 Eraldo Leme Batista
 Fabiana de Cássia Rodrigues - UNICAMP
 Fábio Abreu dos Passos UFPI
 Fernanda de O. S.Taxa PUC/Campinas
 Flavia Sueli Fabiani Marcatto - UNIFEI
 Giovana Azzi de Carmargo – UNIFIA
 Graziela Giusti Pachane - UFTM
 Gustavo Cunha de Araújo - UFT
 Helena Ribeiro de Castro - Instituto Piaget/PT
 Jaqueline Andrade Calixto - UFU
 Jefferson Carriello do Carmo - UNISO
 João Baptista de Almeida Junior Unisal
 Jocemara Ferreira Mognon - UNIBRASIL
 José Carlos Araújo – UFU
 Juliano Peroza – IFPR/Irati
 Laura Noemi Chaluh – UNESP/Rio Claro
 Leonardo Rocha de Almeida- Unilasalle/RS
 Lillian do Rocio Borba - UNICAMP
 Lisandra Borges Vieira Lima – USF
 Luana Ferrarotto – IFSP/Bragança
 Luciana Cristina Salvatti Coutinho – UFSCar
 Manoel Araujo Teixeira - UNIVÁS
 Marcele Frossard de Araujo – UERJ
 Marcos Antônio Batista - UNIVÁS
 Margarida Montejano da Silva - SME/Campinas
 Maria Adélia Costa - CEFET/MG
 Maria Adélia da Costa - CEFET/MG
 Maria Cristina P. Innocentini Hayashi - UFSCar
 Maria José Rosário - UFPA
 Maria Márcia Sigristi Malavasi - UNICAMP
 Maria Patrícia Freitas Lemos - UFPI
 Maria Simone F. Pereira Moreira Costa - UFU
 Mariana Veríssimo S. Aguiar e Silva- PUC/MG
 Milta Neide Freire Barron Torrez - Fiocruz
 Mônica Cristina M. de Moraes – PUC/Campinas
 Nayane Martoni Piovezan FAE C. Universitário
 Neide Pena Cária – UNIVÁS
 Nielce Meneguelo Lobo da Costa - UNIAM
 Nilo Agostini - USF
 Olinda Maria Noronha - UNICAMP
 Otavio Henrique Ferreira da Silva - UFMG
 Patrícia Cardoso M.do Amaral Araujo - UFRJ
 Patrícia Vieira Trópia - UFU
 Raquel Baptista Spaziani UNIB
 Renata Maria Z. Roamnholi – UNESPE/Botucatu
 Rita de Cássia Silva Godoi Menegão - UFMT
 Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP/Marília
 Rodrigo Sarruge Molina PUC/Campinas
 Rosana Maria Mohallem Martins - FEPI
 Rosane de Fátima Batista Teixeira - IFPR
 Rosemary Rodrigues Oliveira UNESP/Jaboticabal
 Rosimeri Silva Pereira - UFRJ - UNIRIO
 Rosinalda Aurora de Melo Teles - UFPE
 Sandra Mara Ferreira – SEED/PR
 Sarah Maria de Freitas M. Silva – UNIVÁS
 Simão Pedro Pinto Marinho – PUC/MG
 Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS
 Tânia Barbosa Martins - UNIMEP
 Tânia Regina Lobato dos Santos - UEPA
 Thaís Carvalho Z. Penteado – SME/Campinas
 Thatiana Helena de Lima - UFBA
 Valmir Pereira – UEPB
 Vânia dos Santos Mesquita - UNIVÁS
 Vera Lúcia de Carvalho Machado – PUC/Campinas
 Vera Lucia Martiniak - UEPG
 Weder Ferreira da Silva - UFF