

SERGIO ANTOCZECEN

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO
ENSINO MÉDIO: LIÇÕES DA PRÁTICA**

**CURITIBA
2013**

SERGIO ANTOCZECEN

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO
ENSINO MÉDIO: LIÇÕES DA PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programam de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Linha Teoria e Prática na Formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins.

CURITIBA

2013

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

A634
2013 Antoczezen, Sergio
Leitura e interpretação de textos na disciplina de história no ensino médio :
lições da prática / Sergio Antoczezen ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins.
– 2013.
119 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2013
Bibliografia: f. 106-112

1. História (Ensino médio). 2. Leitura. 3. Professores de história – Prática.
I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23. ed. – 373



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 712
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Sergio Antoczeczen

Aos vinte e oito dias do mês de junho do ano de dois mil e treze, reuniu-se no Auditório Sobral Pinto da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Bacila Winkeler e Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Correa para examinar a Dissertação do candidato **Sergio Antoczeczen**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: LIÇÕES DA PRÁTICA”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h30min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a apresentação do trabalho em eventos e publicação em periódicos da área

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Bacila Winkeler

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Correa

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Para:

- *minha esposa **Adriana Regina**, pelo apoio, compreensão, e incentivo.*
- *meu filho **Miguel**, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência física e afetiva que esta caminhada exigiu.*
- *meus pais **Pedro e Tereza Helena**, pelas incansáveis orações que sempre fizeram por mim, principalmente para que mais esta etapa se cumprisse em minha vida.*
- *aos colegas **professores** das diversas escolas por cederem o seu tempo e contribuição, cedendo suas experiências.*
- *a todos os **colegas do Mestrado em Educação**, pela riqueza das experiências que me fizeram ampliar o olhar do conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me possibilitado a realização deste trabalho, inspirando e guiando-me em todos os momentos desta caminhada.

À Professora Doutora PURA LÚCIA OLIVÉR MARTINS, orientadora e amiga, pelo grande conhecimento partilhado, pela segurança, paciência, compreensão, incentivo e carinho. Pela forma humana com que me acolheu durante toda esta trajetória, ajudando-me a desvelar este caminho do conhecimento.

À Professora Doutora ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA, pela inspiração durante esta trajetória.

À colega e amiga DARLENE KULCHETSCKI, pela ajuda na organização dos grupos focais, participando como moderadora, onde atuou de forma primorosa.

À amiga e colega SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, pela sua disposição e pelas contribuições realizadas para que este trabalho pudesse se tornar realidade.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	O ENSINO MÉDIO – SUA CONSTRUÇÃO COMO NÍVEL DE ENSINO	21
2.1.	Novos Modelos Proposto para o Ensino Médio.....	22
	a) O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais	22
	b) Ensino Médio Inovador.....	24
2.2	A construção histórica do Ensino Médio no país	26
3.	A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NOS ÚLTIMOS ANOS	38
3.1	A História ensinada na escola	42
3.2	A História Integrada.....	48
4.	O PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1	Sobre a Técnica do grupo focal.....	52
4.2	Participantes do grupo Focal.....	53
4.3	Planejamento do grupo focal.....	56
4.3.1.	Equipe.....	56
4.3.2.	Orçamento.....	57
4.3.3.	Grupo.....	57
4.3.4.	Conteúdo.....	58
4.3.5.	O ambiente e os recursos utilizados.....	58
4.3.6.	Convite	59
4.3.7.	Cronograma.....	59
4.3.8.	Condução das reuniões.....	60
4.3.9.	Organização da sala de dinâmica.....	60
5.	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITES	63
5.1	Ensino de História: principais dificuldades	65
5.1.1	A dificuldade em despertar o interesse dos alunos para a disciplina de História.....	66
5.1.2	A hierarquia existente entre as disciplinas e a suposta desvalorização da disciplina de História.....	67
5.1.3	A dificuldade dos alunos em realizar a leitura de fontes históricas.....	71

5.1.4 A dificuldade de leitura e interpretação de textos apresentada pelos alunos (EM) na disciplina de História.....	72
5.2 Alfabetização e letramento no Brasil.....	73
5.3 As iniciativas dos professores de História do Ensino Médio para reduzir as dificuldades apresentadas.....	77
5.3.1 Iniciativas para elevar o interesse dos alunos pela disciplina.....	78
5.3.2 Iniciativas para a valorização da disciplina de História.....	79
5.3.3 Iniciativas para reduzir as dificuldades dos alunos em realizar a leitura de fontes históricas.....	80
5.3.4 Iniciativas dos professores para superar as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos.....	81
6 O DESENVOLVIMENTO DAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS.....	92
6.1 Questionário 1: questões propostas aos alunos.....	93
6.2 Descrição das respostas contidas no questionário 1.....	93
6.3 Questionário 2: questões propostas aos alunos.....	94
6.4 Descrição das respostas contidas no questionário 2.....	94
7. CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXO 1.....	111
APÊNDICE 1.....	114
APÊNDICE 2.....	115
APÊNDICE 3.....	116
APÊNDICE 4.....	117

RESUMO

As dificuldades de leitura e a interpretação de textos tem sido apontadas pelos professores de História do Ensino Médio como uma das principais dificuldades apresentadas por seus alunos. O Ensino Médio compreende as séries finais da Educação Básica. Nesta fase, o aluno apresenta o resultado final do seu processo de formação, carregando consigo as marcas do modelo de educação desenvolvido no Brasil na Educação Básica. Ao final desta fase os alunos são submetidos ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que, nos últimos anos, acabou se tornando uma das principais portas de acesso ao nível superior de ensino. Porém, esta prova exige de seus candidatos, além do domínio dos conteúdos estudados, facilidade em leitura e interpretação de textos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral sistematizar as alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos. Como objetivo decorrente, o estudo buscou analisar, também, a percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento destas alternativas pedagógicas e seus resultados práticos. O referencial teórico da pesquisa é constituído pelas obras de: Pinsky & Pinsky (2010) que discutem a prática do professor de História e as transformações que a modernidade trouxe para o estudo da história e para a criação de novos meios de transmissão do conhecimento, discutindo sua eficácia; Santos (2007) observando que a escola em seu modelo atual é resultado das relações sociais do modo de produção capitalista; Bittencourt (1997) e Karnal (2010) refletindo sobre a prática do professor de História e sobre as novas tendências da disciplina de História; Zilberman (1993), Kleiman (2005) e Soares (2005) discutem a crise da leitura na escola e Yunes (2003) aborda a importância da leitura para a formação do sujeito. Esta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, e a coleta de dados foi realizada através de um questionário prévio distribuído junto aos professores que lecionam a disciplina de História no EM nas escolas públicas estaduais da cidade de São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba. As respostas contidas neste questionário foram determinantes para a escolha dos doze professores que fizeram parte dos dois grupos focais, onde foram extraídas as alternativas desenvolvidas, principal objetivo desta pesquisa. As percepções dos alunos, quanto a estas alternativas, foram observadas através de um questionário que foi distribuído aos alunos do Ensino Médio, nas turmas onde estes professores lecionam. A pesquisa mostrou as alternativas desenvolvidas pelos professores para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos no Ensino Médio. Estas alternativas apresentadas na dissertação serviram como base para a reflexão dos professores sobre sua própria prática e buscaram a articulação entre as alternativas desenvolvidas e as percepções dos alunos sobre as mesmas.

Palavras-Chave: Leitura e Interpretação. Possibilidades e Limites. Ensino da História.

ABSTRACT

The difficulties of reading and interpretation of texts has been pointed by the High School History teachers as one of the main difficulties of his students. The High School consists of the final series of Basic Education, at this stage the student presents the final result of your training process, carrying with them the educational model developed in Brazil in Basic Education. At the end of this phase the students are subjected to the ENEM-National High School Examination, which in recent years has become one of the main access doors to the higher level of education. However, this test requires its candidates beyond the field of study content, in reading and interpretation of texts. So this research has as objective to systematize the pedagogical alternatives used by high school teachers to overcome the difficulties of reading and interpretation of texts presented by the students. As objective as the study sought to analyze the students' perception as to the development of these educational alternatives and their practical results. The theoretical framework of research comprises the works of: Pinsky & Pinsky (2010) discussing the practice of professor of History and the transformations that modernity brought to the study of History and to the creation of new means of transmission of knowledge, discussing its effectiveness; Santos (2007) observing that the school in its current model is the result of social relations of the capitalist mode of production; Bandyopadhyay (1997) and Karnal (2010), reflecting on the practice of professor of History and new trends in the discipline of History; Zilberman (1993), Kleiman (2005) and Smith (2005) discuss the reading crisis in school and Yunes (2003) discusses the importance of reading to the formation of the subject. This survey was conducted through a qualitative approach, and the data were collected through a questionnaire distributed at the prior teachers who teach the discipline of History in State Public Schools of the city of São José dos Pinhais, Curitiba Metropolitan Region. The answers contained in this questionnaire were instrumental in the choice of the twelve teachers who were part of two focus groups, where they were drawn developed alternatives, the main goal of this research. The perceptions of students when these alternatives were observed through a questionnaire that was distributed to high school students, in classes where these teachers teach. The results of this research was the systematization of the alternatives of teachers and their reflections around their practices, and the articulation of these alternatives with the perceptions of the students. Research has shown the alternatives developed by teachers to overcome the difficulties of reading and interpretation of texts presented by students in high school. These alternatives presented in the dissertation, served as the basis for the reflection of teachers on their own practice and the articulation between the alternatives developed and the students' perceptions about it.

Key-words: Reading and interpretation. Possibilities and Limits. Teaching of History.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EM	Ensino Médio
EFEM	Ensino Fundamental e Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Projeto Ensino Médio Inovador
PROMEDLAC	Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal da América Latina e Caribe
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEED	Secretaria de Educação dos Estado do Paraná
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UNESCO	Organização Educativa Científica e Cultural das Nações Unidas

1. INTRODUÇÃO

Após quase uma década lecionando a disciplina de História na escola pública, e na maior parte deste período em uma escola situada na periferia da Região Metropolitana de Curitiba, foi possível observar a existência de alguns problemas pedagógicos, estruturais e políticos na educação pública brasileira.

A preocupação com a escola pública e suas práticas pedagógicas contribuiu para a busca de novas experiências pedagógicas, dentre elas, a Pedagogia de Projetos. A realização de uma pesquisa que mostrasse as possibilidades da Pedagogia de Projetos foi, a princípio, minha proposta de pesquisa para o ingresso no programa do mestrado da PUCPR. No decorrer do programa, as leituras e as discussões ocorridas nas disciplinas foram fundamentais para uma melhor definição do meu objeto de pesquisa. Chamou-me a atenção um trecho da obra de Odeir José dos Santos, intitulada: Pedagogia dos Conflitos Sociais, onde o autor cita, no início do primeiro capítulo, um trecho da obra O Conde de Abrolhos, escrita por Eça de Queiroz:

A primeira vantagem da universidade, como instituição social é a separação que se forma naturalmente entre estudantes e futricas, entre os que apenas vivem de resolver ideias ou teorias e aqueles que vivem do trabalho. Assim, o estudante fica sempre penetrado dessa grande ideia social: que há duas classes – uma que sabe e outra que produz. A primeira, naturalmente, sendo o cérebro, governa a segunda, sendo a mão, opera, e veste, calça, nutre e paga a primeira. Dois mundos – como diz o nosso poeta Gavião – que se não podem confundir e que, vivendo à parte, com fins diferentes, caminham paralelamente na civilização, um com um título egrégio de bacharel, outro com o nome emblemático de futrica. Bacharéis são os políticos, os oradores, os poetas e, por adoção tácita, os capitalistas, os banqueiros, os altos negociadores. Futricas são os carpinteiros, os trolhas, os cigareiros, os alfaiates... O bacharel, tendo a consciência da sua superioridade intelectual, da autoridade que ela lhe confere, dispõe do mundo; ao futrica resta reproduzir, pagar para que o bacharel possa viver, e rezar ao Ser Divino para que proteja o bacharel.

Esta citação expressa uma triste realidade que, de certa forma, faz parte do cenário educacional brasileiro e que vem ao encontro de minhas observações, enquanto professor na rede pública de ensino. Se por um lado, por muito tempo a escola não foi privilégio de muitos, dando a condição de bacharel a poucos, por outro, com a obrigatoriedade do ensino fundamental a todos e a criação de uma política de inclusão, a escola teria, enfim, a possibilidade de proporcionar uma

educação mais abrangente no país. Porém, isso não ocorreu, e surgiu o que podemos chamar de dualismo¹ na educação brasileira. Dualismo evidente na comparação entre a escola pública e as escolas particulares e o dualismo no interior da escola pública, onde algumas escolas são mais “cuidadas”² pelo Estado do que outras. As escolas mais cuidadas, são aquelas situadas nas regiões mais centrais. A propósito, Bruno (2011, p. 558) escreve:

(...) a formação de amplos segmentos da classe trabalhadora parece reduzir-se, atualmente, à mera tentativa de impor trabalho aos alunos, tendo em vista assegurar o controle social sobre essas jovens populações potencialmente explosivas do ponto de vista social. Quando se diz que a escola não ensina, ou ensina muito pouco para essas populações, talvez tenhamos de reconhecer que nem toda escola no capitalismo contemporâneo existe primordialmente para ensinar, existe antes para disciplinar e controlar comportamentos. Mas, mesmo nesses casos, uma produtividade crescente é necessária.

Outra reflexão importante para a escolha do problema da pesquisa se deu através das discussões acerca da criação das provas padronizadas de avaliação dos alunos, principalmente do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - prova realizada no final do ensino médio que ganhou muita ênfase na trajetória escolar dos alunos, principalmente com a criação do Sisu³, e com a utilização da nota do Enem para a aquisição de bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior.

O ENEM se apresenta como uma prova que exige uma vasta compreensão de conhecimentos estudados na educação básica, além de exigir dos alunos a interpretação de textos e argumentação no desenvolvimento de redações. Dessas observações surge, então um questionamento: Se a escola no Brasil apresenta um cenário de dualismo, onde os alunos que chegam ao final do ensino médio, principalmente na Escola Pública, apresentam inúmeras deficiências – provavelmente causadas por falhas na sua formação básica, como poderão esses alunos terem êxito na realização das provas padronizadas, como no caso do ENEM?

¹ Teoria da Escola Dualista- **Principal Obra** – L'École Capitaliste (1971). C. Baudelot e R. Establet. A tese apresenta a ideia de divisão da escola em duas redes, as quais a divisão existente na sociedade capitalista - a burguesia e o proletariado.

² Escolas para as quais o Estado disponibiliza melhores condições pedagógicas, estruturais e econômicas.

³ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo.

A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. Os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos. participantes.

Sabe-se que a adoção de avaliações externas para controlar, padronizar e avaliar o sistema de ensino tem influência inglesa e norte-americana. Pautado na busca de resultados com a otimização de recursos, esse modelo de gestão da educação prima pela realização de testes padronizados e, a partir da década de 1990, passou a influenciar o cenário educacional em grande parte do mundo. Sobre suas influências na América Latina observam Neto e Castro (2005, p. 392):

Essa nova tendência de gestão, com foco no consumidor, vai sendo incorporada ao cenário educacional na América Latina e se consolida notadamente a partir da Declaração resultante da Conferência realizada em Kingston/Jamaica – Promedlac VI, em 1996.⁴

No Brasil, essa influência neoliberal, voltada ao controle de qualidade na educação, torna-se evidente através do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Com a importância que passaram a receber os testes padronizados, vistos até como forma de inclusão no curso superior, através do Sisu. O ideal de uma educação superior, que contemplasse a todos, tornou-se algo inatingível, permanecendo a ideia de que, na nossa sociedade, a elite segue tendo mais acesso ao nível superior, preenchendo, principalmente, as vagas dos cursos mais concorridos.

Para comprovar esta realidade, foram utilizados dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os dados apresentados mostram a média do Enem de algumas escolas de Curitiba e Região Metropolitana do ano de 2010. A ideia foi fazer uma comparação entre as notas de duas escolas particulares de Curitiba, uma escola pública localizada na região central de Curitiba e três escolas públicas da cidade de São José dos Pinhais - Região Metropolitana de Curitiba.

Escola	Média no Enem
Colégio Bom Jesus – Sede (particular)	672,97
Colégio Marista – Santa Maria (particular)	691,99
Colégio Estadual do Paraná – CEP (público/central)	600,64
Col. Est. Afonso Pena EFEM (público/reg. Metropolitana)	535,24
Col. Est. Herbert de Souza EFEM (público/reg. Metropolitana)	513,87

⁴ Promedlac – Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal da América Latina e Caribe.

Col. Est. Tiradentes EFEM (público/reg. Metropolitana)	543,82
--	--------

Ponte: www.inep.gov.br/enemMediasEscola/

Obs. EFEM (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A necessidade de rever esse preocupante quadro da educação brasileira foi o elemento condutor da proposta de pesquisa para a Dissertação de Mestrado. Assim, para delimitar o objeto de estudo, foi realizado um estudo exploratório junto a professores de História do Ensino Médio, pois, ao observar o processo educacional brasileiro, constato que o Ensino Médio, como última fase da educação básica⁵, é o momento da vida escolar em que o aluno apresenta toda a vivência construída durante a sua formação básica, além de ser o período da vida escolar que antecede e que prepara o aluno para o ingresso no nível superior.

Tendo em vista as características específicas deste nível de formação e com a finalidade de ampliar as reflexões sobre o aprendizado da História no Ensino Médio, foi elaborado e distribuído um questionário exploratório⁶ a professores de História das escolas públicas estaduais da cidade de São José dos Pinhais – Região Metropolitana de Curitiba. O questionário procurava identificar as angústias dos professores de História do Ensino Médio. Dos trinta questionários distribuídos, doze foram respondidos e serviram de subsídio para a elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação.

O questionário proposto contemplava os seguintes questionamentos: (i) Quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos ao ingressarem no ensino médio – no aprendizado da disciplina de História? (ii) A que os professores atribuem estas dificuldades observadas? (iii) Quais são as práticas adotadas pelos professores de História, no ensino médio, para melhorar o aprendizado dos alunos?

Ao observar as respostas dos professores no questionário, constatou-se, através da análise das respostas, que entre as principais dificuldades dos alunos ingressos no Ensino Médio estão: (i) dificuldade na leitura e interpretação de textos; (ii) vocabulário muito restrito; (iii) os alunos não conseguem articular o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental com o conhecimento que estão adquirindo no

⁵ A Educação Básica compreende três etapas: a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).

⁶ Apêndice 01

Ensino Médio; (iv) os alunos não perseguem seus sonhos, não possuem um projeto de vida definido.

A grande maioria dos professores que respondeu o questionário observou que as dificuldades apresentadas pelos alunos ingressos no Ensino Médio estão relacionadas a pouca prática da leitura. Segundo uma professora participante da pesquisa exploratória: “falta praticar a leitura em todas as disciplinas e, para melhorar o vocabulário dos alunos, falta cobrar leituras com grau maior de dificuldade”. A professora apontou que durante suas aulas propõe muita leitura para os alunos, mesmo que estes não queiram e não gostem.

Com base nas minhas observações como professor de História no Ensino Médio e diante do resultado do estudo exploratório, um problema de pesquisa se delineou: **Estariam os professores de História do Ensino Médio tomando iniciativas para superar as dificuldades dos alunos com relação à leitura e interpretação de textos? Em outros termos, como os professores enfrentam as dificuldades dos alunos?**

Para contextualização do meu objeto de estudo foi realizado um levantamento no Portal Capes, utilizando os descritores (Ensino Médio e formação de professores) buscando observar trabalhos realizados sobre este tema na última década. Nesse levantamento, foram encontrados vinte trabalhos, dos quais apenas três abordam a questão da leitura e interpretação de textos no Ensino Médio. Contudo, além de não encontrar trabalhos na área do ensino de História, nenhum deles responde ao questionamento desta pesquisa que se refere às iniciativas dos professores para fazer frente às dificuldades dos alunos.

O trabalho de Melissa Junqueira Picarelli. *A Leitura e a Matemática: Visão do professor do Ensino Médio*. 2008, por exemplo, apresentado à Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Mestrado em Educação - aborda as transformações sociais e as tecnologias pelas quais a sociedade está passando e defende a necessidade cada vez maior de pessoas inteligentes e criativas. A autora apresenta, em seu trabalho, que a escola tem a necessidade de dar conta da formação de alunos com mais habilidades. Para isso mostra a importância da leitura nesse processo de transformação; trata ainda da importância da leitura para as aulas de matemática. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora elaborou um

questionário semi-estruturado que foi distribuído a um grupo de professores de matemática, além de entrevistas com esses professores.

A tese de doutoramento de Ana Beatriz Cabral, *Ensino de literatura, após a reforma do ensino médio*, defendida na Universidade Federal de São Carlos em 2008, investiga o ensino de Literatura, após a reforma desse nível de ensino, sob o delineamento de três campos teóricos convergentes: a Literatura e seu ensino, a reforma educacional como política pública de Estado e os professores e seus saberes. Para tanto, foi aplicado um questionário semi-estruturado a 38 professores de Literatura de escolas públicas e particulares de ensino médio do Distrito Federal, cujas instituições obtiveram as maiores médias no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de 2005, e foram entrevistados dois professores, cujas respostas destacaram-se dos demais. O tangenciamento entre os campos teóricos e a pesquisa de campo permitiu conhecer o perfil de professores bem sucedidos de Literatura do Distrito Federal, suas práticas pedagógicas e saberes, bem como esses saberes coadunam-se com os princípios e diretrizes reformistas, de modo a traçar um panorama do ensino de Literatura, após a reforma do Ensino Médio nessa Unidade da Federação.

Já na dissertação de mestrado de Marlene Angélica Kronemberger Aguilera. Procura-se o Leitor coprodutor: um olhar sobre a leitura dos alunos do Ensino Médio, 2002 – Universidade Estadual de Londrina – Letras, procura comparar a leitura de um texto do contista Dalton Trevisan, realizada por alunos de realidades educacionais, sociais e culturais diferentes. Através de um questionário, a autora procurou observar as concepções dos alunos sobre o texto lido. O desenvolvimento do trabalho ocorreu em duas escolas de Londrina, sendo uma particular e a outra da rede pública de ensino. Entre as observações, a autora destaca a leitura rápida do texto, sem muita reflexão e fixação.

Outras pesquisas que tratam do Ensino Médio não tocam na problemática da leitura e interpretação de textos, mas investigam temas como: a necessidade da aprendizagem conceitual na disciplina de Física no Ensino Médio; a importância da utilização de temas que sejam pertinentes à Física moderna para a motivação dos alunos; os problemas observados pelos professores de Física que lecionam há vários anos no Ensino Médio; a visão educacional dos professores de Espanhol que lecionam nas escolas a alunos de Ensino Médio e, por fim, como os professores de

matemática do ensino médio se manifestam a respeito do uso de materiais didáticos manipuláveis.

Esse breve levantamento mostra a pertinência do objeto de estudo definido para a investigação no mestrado em educação da PUCPR. Focalizando **a prática pedagógica do professor de História no Ensino Médio**, o objeto de estudo são **as alternativas pedagógicas que os professores de História do Ensino Médio estão utilizando para superar as dificuldades de leitura e interpretação apresentadas pelos alunos**.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é sistematizar as alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos, tendo em vista contribuir com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica - Séries Finais. E, como objetivos decorrentes, o estudo buscou: (i) levantar as iniciativas dos professores de História do Ensino Médio para fazer frente às dificuldades de leitura e interpretação de textos; (ii) analisar a percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento destas alternativas pedagógicas e seus resultados práticos.

Para tanto, o estudo desenvolveu-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, pois, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador torna-se o principal instrumento, assim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Como os casos estudados são experiências diferentes, a pesquisa qualitativa apresentou e levou em conta a especificidade de cada uma delas. Segundo Triviños (2010, p. 128), na pesquisa qualitativa, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto.

O estudo exploratório realizado com professores de História do Ensino Médio foi o passo inicial para o desenvolvimento da pesquisa e as respostas contidas naquele questionário apontaram à preocupação dos professores com a dificuldade de leitura e de interpretação de textos dos seus alunos. Além de apontar as dificuldades, os questionários apresentaram, também, algumas práticas desenvolvidas pelos professores para superá-las.

A pesquisa foi desenvolvida em escolas de um município da Região Metropolitana de Curitiba. Alguns fatores contribuíram para a escolha deste

município para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles estão: (i) a existência de um grande número de moradores economicamente carentes na região; (ii) as escolas da região apresentam uma precária estrutura funcional, com falta de professores, pedagogos e funcionários; (iii) no município existe um número grande de escolas públicas; (iv) por conhecer a realidade escolar da região, após uma década de trabalho.

A coleta de dados foi realizada através de questionário prévio junto aos professores que lecionam a disciplina no EM e o Grupo Focal. Vale registrar que o questionário foi importante para a seleção dos professores que participaram dos grupos focais.

Para a realização da pesquisa foram formados dois grupos focais, compostos por seis participantes cada, observando a recomendação de Moura e Ferreira (2005, p. 69) que indica:

O número ideal de participantes nesse tipo de grupo é de seis a doze, pois grupos muito pequenos são facilmente dominados por um ou mais membros, enquanto os muito grandes correm o risco de perder em coesão, com os membros se dispersando em conversas paralelas ou podendo sentir-se frustrados por ter de esperar muito tempo para participar.

A grande vantagem em utilizar grupos focais para o desenvolvimento da pesquisa foi a possibilidade de obter grande quantidade de informações em um pequeno período de tempo, o que contribuiu para o dinamismo do trabalho.

A realização do estudo parte do pressuposto de que o sujeito interage com o meio e que é o elemento determinante de sua realidade, apresentando-se assim, fundamentalmente, em sua essência. Desse ponto de vista, a pesquisa apoia-se na concepção de homem como sujeito sócio-histórico, determinado pelas relações sociais e capaz de transformar sua realidade.

Para Triviños (2010, p. 129):

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.

A escolha dos sujeitos da pesquisa para participarem dos grupos focais teve como critério básico as angústias comuns dos professores manifestadas nos questionários do estudo exploratório⁷, tendo em vista o objetivo deste estudo.

Após a realização dos grupos focais, foram aplicados dois questionários para alunos do EM. O primeiro questionário procurou perceber nos alunos suas percepções quanto às práticas desenvolvidas pelos professores de História para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos, principal problema levantado por eles. Estas práticas foram relatadas pelos professores na prática do grupo focal.

O segundo questionário apresentado aos alunos teve como finalidade extrair mais dados referentes à quantidade de tempo que os alunos destinam efetivamente a leitura, ao estudo e que tipo de leitura realizam. Esse questionário buscou informações que ajudariam na construção das reflexões durante a elaboração do trabalho.

Para a realização desta pesquisa, foram aprofundadas as leituras dos seguintes autores e obras: Santos (2007), Bittencourt (1997), Karnal (2010), Pinsky & Pinsky (2010), Zilberman (1985), Yunes (2003), utilizando-as como referencial teórico.

Para Santos (2007), a escola em seu modelo atual é resultado das relações sociais do modo de produção capitalista. Bittencourt (1997) e Karnal (2010), assim como Pinsky & Pinsky (2010), discutem a prática do professor de História, as transformações que a modernidade trouxe para o estudo da disciplina e para a criação de novos meios de transmissão do conhecimento, discutindo sua eficácia. Zilberman (1993) discute a crise da leitura na escola e Yunes (2003) aborda a importância da leitura para a formação do sujeito.

Este trabalho está organizado em sete seções. A primeira sessão traz a introdução do trabalho. A segunda sessão trata do Ensino Médio e sua construção como nível de ensino, traz a história da construção e das reformas que esse nível de ensino vem sofrendo ao longo de sua história, observa, ainda, as dificuldades encontradas pelos professores nas suas práticas pedagógicas.

A terceira seção focaliza as mudanças da disciplina de história, por meio das transformações nas concepções da disciplina, principalmente com a influência da

⁷ O questionário exploratório encontra-se em apêndice (1)

Nova História e a importância que a disciplina passou a ter na formação do sujeito. Apresenta, ainda, as dificuldades encontradas pelos professores de História, principalmente no Ensino Médio.

A quarta seção apresenta o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa. O método é de abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de pesquisa o grupo focal e os questionários. Apresenta os “sujeitos da pesquisa”, professores e alunos de História do Ensino Médio.

Na quinta seção, são apresentadas as práticas e as reflexões sobre estas alternativas apresentadas pelos professores. Durante a pesquisa foram levantados alguns pontos importantes para a compreensão do objeto de estudo e outros que determinaram caminhos para futuras pesquisas.

A sexta seção apresenta as percepções dos alunos quanto às práticas desenvolvidas pelos professores de História do EM para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos. Apresenta o resultado dos dois questionários respondidos pelos alunos e tece relações entre as práticas apresentadas nos grupos focais e as percepções dos alunos sobre estas práticas.

Para finalizar, a sétima seção apresenta a conclusão da pesquisa. Nesta são apresentadas as lições da prática dos professores, sujeitos da pesquisa, indicando novas problematizações para a continuidade do estudo em futuras pesquisas.

2. O ENSINO MÉDIO – SUA CONSTRUÇÃO COMO NÍVEL DE ENSINO

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) Parte I – Bases Legais)

O Ensino Médio (EM) durante sua história foi alvo de diversas discussões. Sua finalidade como nível de ensino e as constantes mudanças organizacionais, que este vem sofrendo, alimentaram uma série de questionamentos e de discussões que resultaram na criação de novos modelos de ensino.

Entre os principais questionamentos levantados sobre o EM encontra-se a sua finalidade. Historicamente, a finalidade do EM esteve entre a formação para o mercado de trabalho e a preparação para nível superior de ensino. Para maior compreensão sobre esse nível de ensino, nesta parte do trabalho, serão abordados os novos modelos implantados pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) – Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais e pelo Ministério da Educação (MEC) – Ensino Médio Inovador.

Além de abordar estes dois novos modelos propostos para o EM, também será apresentada uma retrospectiva histórica propondo uma reflexão sobre o processo de construção deste nível de ensino no país.

2.1 Novos Modelos Proposto para o Ensino Médio

a) O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais

Após serem observados elevados índices de evasão escolar no Ensino Médio, principalmente no período noturno, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a partir de 2007, passou a buscar alternativas que diminuíssem ou até mesmo revertissem esses índices, tendo em vista as novas concepções de escola, pautada no fim da exclusão social. Segundo Arroyo (2001):

Por muito tempo, o imaginário escolar e docente aparentou aceitar com muita tranquilidade o fracasso escolar traduzido por aprendizagem ineficiente e evasão escolar como fator social e cultural, se eximindo de toda e qualquer culpa. Contudo, na última década, essa passividade toma outra característica: a dúvida sobre a legitimidade do fracasso escolar voltada para a cultura social e política, segregadora e excludente; ou se a escola ingenuamente não reproduz essa mesma sociedade contribuindo para que os alunos continuem excluídos da sociedade.

Um dos grandes fatores responsáveis pela evasão é o contexto social em que os alunos estão inseridos. A necessidade econômica é responsável pela busca de um trabalho. Em decorrência, muitos alunos no EM deixam a escola pela dificuldade de conciliar escola e trabalho. De acordo com Oliveira (2012, p.05 apud Campos 2003):

Os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Tendo em vista a dificuldade em conciliar trabalho e estudo – um dos fatores que contribue para a evasão escolar no EM, fez-se necessária a elaboração de um novo modelo de ensino por parte da SEED para o EM no Paraná – o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais.

Para que fossem elaboradas novas propostas, houve um trabalho em conjunto de diversas instâncias ligadas à escola. Segundo histórico da proposta de Ensino Médio por Blocos de Disciplinas disponibilizado no Portal dia-a-dia educação, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná⁸:

⁸http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/EM_BLOCOS/origem_em_blocos.pdf

Para a construção da proposta e a participação efetiva de diferentes instâncias ligadas à escola e da escola, em fevereiro de 2008, foi criada a Comissão de Elaboração da Proposta de Inovação do Ensino Médio. Os componentes desta comissão eram representantes de diversos departamentos da SEED: Departamento de Educação Básica (DEB), Superintendência da Educação (SUED), Coordenação de Documentação Escolar (CDE/DAE), Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) e Coordenação de Gestão Escolar (CGE). Estes representantes passaram a constituir a Comissão com a missão de estudar e levantar diferentes questionamentos que orientassem a elaboração de uma proposta que garantisse a efetivação dos seus princípios norteadores: 1. O direito do aluno à continuidade dos estudos; 2. O aproveitamento dos estudos parciais.

Após a elaboração das propostas entre as diversas instâncias ligadas a educação, surgiu uma proposta final que sugeria uma mudança na estrutura do Ensino Médio no Estado do Paraná. A ideia foi a criação de Blocos de Ensino, no qual os alunos estudariam seis disciplinas no primeiro semestre do ano letivo e outras seis disciplinas no segundo semestre deste mesmo ano letivo. Cada bloco de ensino deveria conter cem dias letivos e assim a soma dos dois blocos fecharia os duzentos dias propostos na LDB de 1994.

No segundo semestre do ano de 2008 esta proposta foi apresentada aos diversos núcleos regionais do Estado do Paraná e, posteriormente, às escolas públicas estaduais do estado.

O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas foi implantado no Estado do Paraná já no ano de 2009, com intuito de reduzir a evasão escolar. A proposta buscou dividir o ano letivo em dois blocos, assim distribuídos:

Bloco 1	Bloco 2
LEM – Língua Estrangeira Moderna;	Física;
Filosofia;	Artes;
Educação Física;	Geografia;
Língua Portuguesa;	Sociologia;
História;	Matemática;
Biologia;	Química;

A opção pela adoção do modelo ficou a cargo de cada escola, que, após consulta à comunidade escolar preencheria ou não o termo de adoção. Segundo pesquisa junto a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, no

primeiro ano de funcionamento, o novo modelo foi adotado por 434 das 1.225 instituições da rede. No entanto, nos anos seguintes, observa-se que a adesão a este modelo vem diminuindo.

Segundo reportagem sobre o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais, apresentada pelo Jornal Gazeta do Povo, no dia 29 de março de 2011⁹, as escolas estariam deixando o modelo e voltando ao método tradicional sob a alegação de que esse modelo acarretaria a interrupção no processo de aprendizagem, deixando o aluno sem contato com as disciplinas estudadas durante seis meses. A propósito, Boggino (2009) observa que a construção de conhecimentos gera a necessidade de que a escola garanta a continuidade do processo de aprendizagem.

No ano de 2011 a SEED realizou uma pesquisa para avaliar a proposta do EM por blocos. Para tanto, aplicou um questionário entre os professores que lecionam em escolas que optaram por esse modelo de ensino e entre os alunos que estudam nessas escolas. A pesquisa mostrou que há maior aceitação deste novo modelo por parte dos alunos, enquanto os professores questionam a qualidade de ensino proposto por este novo formato de educação.

b) Ensino Médio Inovador

Na esfera federal, no ano de 2009, é lançado o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971. A criação do programa teve como objetivo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Segundo o Ministério da Educação, o Ensino Médio Inovador (ProEMI) tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio. O programa foi desenvolvido com base no resultado do Censo do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador - 2013, Elaborado pelo Ministério da Educação:

A Síntese dos Indicadores Sociais 2010 (SIS 2010) mostra evolução na educação entre 1999 e 2009, com aumento, por exemplo, do percentual de pessoas que frequentam instituições de ensino em todas as faixas etárias, etapas e níveis de escolaridade. Apesar da maior democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série educacional ainda é

⁹ A reportagem está disponibilizada em Apêndice 1

um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que só 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (ensino médio).

Segundo o caderno de orientação do programa, os índices negativos do (EM) no país foram determinantes para o desenvolvimento da proposta. Contudo, os dados recentes do INEP apontam ainda esta triste realidade no país. As taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar apresentados no Censo Escolar 2011 estão longe do desejável. A taxa total de aprovação na 1ª. Série do Ensino Médio foi de 70%, enquanto 18% reprovaram e 11% abandonaram a escola nesse ano.

O ProEMI estabelece um currículo diferenciado do EM tradicional. Além das 2.400 horas obrigatórias, serão acrescidas 600 horas a serem implantadas de forma gradativa através do desenvolvimento do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), que consiste na elaboração de projetos pelas escolas para serem desenvolvidos em contra-turno.

Para o desenvolvimento do PRC, a escola deverá organizar o conjunto de ações a partir do macrocampo Integração Curricular, de acordo com as necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica.

As escolas participantes do ProEMI receberão recursos financeiros que serão destinados ao desenvolvimento dos projetos aprovados e que deve custear o material de consumo, a locação de espaços físicos, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à realização de eventos, entre outros, destinados ao desenvolvimento dos projetos.

Em síntese, esse programa consiste na permanência dos alunos do EM por mais tempo na escola, realizando atividades pertinentes aos seus interesses, propondo dessa forma uma redução na evasão escolar. A proposta do programa é a ampliação do tempo de permanência dos alunos na instituição de ensino, almejando, assim, a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico e que atendam as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade.

2.2 A construção Histórica do Ensino Médio no País

Desde sua origem no início da década de 1930, o Ensino Médio, como é chamado hoje, recebeu inúmeras críticas e passou por várias modificações em seu modelo. Seu aspecto dualista¹⁰, desde a sua criação, contribuiu para que surgissem questionamentos quanto a sua finalidade. Sua criação está vinculada a mudanças econômicas e sociais do país e a necessidade da formação de trabalhadores para atender este novo momento histórico. Outra finalidade, vinculada a este nível de ensino, seria então a preparação dos alunos para o ingresso e para o acompanhamento do nível superior.

O Ensino Médio, como é hoje denominado, passou a ser componente da Educação Básica desde a promulgação da atual LDB em 1996, quando o Estado propôs garantir a sua oferta para a sociedade brasileira, historicamente a educação neste nível de ensino vem passando por constantes questionamentos e reformulações.

Historicamente este nível de ensino vem sendo construído desde a década de 1930. Inicialmente, através do Decreto n. 19.890¹¹ de dezoito de abril de 1931 foi organizado o ensino secundário¹² no país. Importante destacar que, com essa reforma, a Educação secundária acabou apresentando uma característica dualista, pois o Decreto 19.890 tratou de organizar o sistema educacional secundarista no país, instituindo cursos com formatos e finalidades diferentes.

Com o decreto, o Ensino Secundário passou a ser dividido seguindo os seguintes modelos: (i) Ensino Normal: destinado a formação de professores; (ii) Ensino Técnico: destinado a formação de profissionais para a indústria; (iii) Ensino Comercial: destinado a formação de auxiliares de comércio, secretárias, guarda-livros, administradores, vendedores, atuários e peritos-contadores.

A reforma instituída pelo ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) – Francisco Campos, que promoveu a reforma do ensino

¹⁰O Ensino Médio historicamente teve dois sentidos: um para formar mão de obra para o mercado de trabalho e o outro para preparar os estudantes para o nível superior de ensino. As escolas onde os estudantes eram efetivamente preparados para ingressar no nível superior foram voltadas as elites.

¹¹ O Decreto 19890 de 18/04/1931 fez parte do conjunto de documentos legais, que ficaram conhecidos por Reforma Francisco Campos, e constituiu a primeira organização da estrutura do ensino secundário em nível nacional.

¹² Corresponde atualmente ao Ensino Fundamental Séries Finais (6. ano ao 9. ano da educação básica).

secundário no país, foi complementada posteriormente pela Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244, de 09 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema. Esta reforma por sua vez reorganizou o ensino secundário em todo o território brasileiro, dividindo-o em dois ciclos: o primeiro chamado Ginásio, com a duração de quatro anos e o segundo, com a denominação Colégio, com três anos de duração. No ciclo denominado de Ginásio no ensino secundário oferecia aos estudantes duas opções: O Clássico, voltado mais para as letras e humanidades e o Científico voltado mais para a Matemática e as Ciências. Com a reforma o ciclo do colegial passou a diferenciar-se do então Ensino Normal, Ensino Técnico e do Ensino Comercial pela sua grade curricular, na qual era evidente a preparação dos alunos matriculados nesta modalidade de ensino aos respectivos cursos superiores. Assim sendo, para o ingresso no então colegial era exigido dos seus candidatos que prestassem um exame, o que dava a esta modalidade de ensino uma característica elitista, privilegiando os alunos que tivessem passado por escolas primárias de melhor qualidade e que tivessem um maior acompanhamento em sua formação intelectual na família.

Naquele período, grande parte da sociedade brasileira era constituída de analfabetos, o que acabava se tornando um obstáculo para que estes, na condição de pais, contribuíssem na formação intelectual dos seus filhos.

Outro fator relevante era a qualidade das escolas primárias. As escolas com melhores estruturas estavam localizadas nos centros urbanos, enquanto as poucas escolas existentes no meio rural eram extremamente precárias. Segundo Romanelli, (1986, p. 141)

Em consequência, esta reforma tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites. A obrigatoriedade de se prestarem exames para a admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava reconhecer a nulidade desta.

O contexto social, econômico e político que envolvia o Brasil, no período da regulamentação do Ensino Secundário e da criação do Ensino Médio, foi movido pelas mudanças ocorridas com o fim da chamada República Velha, caracterizada

pela hegemonia das oligarquias agrárias¹³, principalmente ligadas à produção cafeeira. O novo cenário político tinha como protagonista Getúlio Vargas, que havia chegado ao poder mediante a revolução de 1930¹⁴. Vargas tinha como marca o nacionalismo e em seus primeiros anos de governo, desenvolveu uma política de compromissos, oscilando entre os interesses das elites industriais e os interesses dos latifundiários.

O momento de maior efervescência deste período de transição política e econômica ocorreu com a Revolução Constitucionalista¹⁵, onde as oligarquias agrárias de São Paulo tentaram recuperar o poder político nacional. A vitória de Vargas sobre as forças paulistas foi determinante para que houvesse mudanças nas políticas de compromissos do então presidente, a partir daí, Vargas daria mais atenção aos interesses da elite industrial.

Neste mesmo período os educadores defensores da Escola Nova lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no qual observavam que a educação deveria ser gratuita para todos e de responsabilidade do poder público. Além disso, a educação deveria ser laica, em oposição a corrente tradicionalista, liderada por educadores católicos, que, defendiam o ensino particular, e a responsabilidade pela educação cabendo à família.

A Regulamentação do Ensino Secundário e a falta de uma política mais efetiva, voltada a formação de profissionais para a indústria causaram sérios problemas para a aquisição de mão de obra por parte das indústrias. O processo de industrialização iniciou definitivamente no país após a Crise de 1929¹⁶ e conseqüentemente após a crise do café do final da década de 1920 - que se estendeu por pelo menos duas décadas. A crise do café contribuiu para que muitos fazendeiros ligados à produção cafeeira passassem a investir na industrialização. A

¹³ Quando um pequeno grupo de pessoas detém o poder. No caso da oligarquia agrária, refere-se principalmente aos fazendeiros, coronéis e barões que detiveram o poder tanto no cenário político regional quanto no cenário político nacional ao longo da história do Brasil.

¹⁴ Marcada pelo apoio militar dos estados brasileiros a Getúlio Vargas após a fraudulenta eleição de Julio Prestes, em 1929, na qual Vargas foi derrotada. Sob comando de Vargas e com o apoio da maioria dos estados brasileiros a Revolução de 1930 depõem o então presidente Washington Luis, impede que o candidato eleito Julio Prestes assuma a presidência e coloca no poder Getúlio Vargas.

¹⁵ A oligarquia industrial paulista tenta através de um movimento armado derrubar o Governo Provisório de Getúlio Vargas e propõem ainda a promulgação de uma nova constituição no país.

¹⁶ Crise causada pela superprodução na indústria norte-americana e pela recuperação da indústria europeia no pós-guerra. O fato da indústria europeia ter voltado a produzir e a vender para o mundo, causou no Estados Unidos o que chamamos de estoque, levando a economia norte americana a estagnação e a depressão, influenciando negativamente a economia capitalista mundial.

falta de mão de obra para as indústrias foi determinante para que, em 1942, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema desse início as reformas conhecidas como Leis Orgânicas que introduziam, ao Ensino Secundário, o Ensino Industrial, através do Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942. As Leis Orgânicas foram responsáveis também pela criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. No campo agrícola, as Leis Orgânicas foram responsáveis pela introdução ao Ensino Secundário do Ensino Agrícola.

Segundo Abramovay & Castro, 2003:

Com a industrialização e a substituição das importações (especialmente na Argentina, Brasil e México), que se inicia com a crise dos anos 30 e se intensifica no pós-guerra, o setor moderno da economia passa a ser o grande demandante de emprego. A educação deixa de ter apenas a centralidade política de manutenção de uma elite política-administrativa, para ter uma importante função econômica de formação de trabalhadores.

Apesar de promover uma aparente elevação na formação de trabalhadores para a indústria, as Leis Orgânicas do Ensino mantiveram um alto grau de seletividade, devido as provas e exames para o ingresso dos alunos nos cursos. Com as novas reformas, o Ensino Secundário passou a ter, segundo Pimenta e Gonçalves (1990, p. 36) a seguinte finalidade: de um lado o Ensino Secundário, destinado a dar preparação intelectual geral que possa servir de base para estudos mais elevados de formação especial e, de outro lado, o Ensino Profissional, destinado a formação da mão de obra para suprir as necessidades do mercado. A propósito, Santos¹⁷ escreve:

De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o Ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da

¹⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Reforma Capanema" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>, visitado em 07/4/2013.

nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída.

O nacionalismo varguista foi, também, uma característica presente nesse período de reestruturação do Ensino Secundário. Após a chegada de Vargas ao poder, com a Revolução de 1930, e seu posterior enfrentamento à Revolução Constitucionalista, liderada pelas oligarquias paulistas, o cenário político nacional viveu um momento conturbado. Era necessária cautela, união e formação de um sentimento patriótico. Dessa forma, durante o período do chamado Estado Novo, o Estado passou a interferir em alguns setores importantes da sociedade, e com isso a educação recebeu grande atenção. Segundo Santos (2002):

No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação: "É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter do: cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades - a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, à clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica."

Durante a chamada Era Vargas, a educação e, em especial, o Ensino Secundário passaram a ter como finalidade a formação para o mercado de trabalho. O Ensino Médio, como já observado anteriormente, passou a ter como finalidade a preparação para o ensino superior. Entretanto, nas duas modalidades, a formação cívica e moral estavam presentes na grade curricular.

O investimento do Estado no Ensino Secundário passou a ser alvo de algumas críticas. Essas críticas estavam relacionadas, principalmente, à precariedade da educação pública no país, sobretudo no ensino primário. Dessa forma, o investimento do Estado no Ensino Secundário estaria contribuindo ainda mais para essa falta de recursos. Para muitos, a educação secundária deveria ficar a cargo da iniciativa privada. Segundo Almeida Jr. (apud Sposito, 1984, p. 43), "dominou, na administração escolar e nos meios pedagógicos primários, o princípio segundo o qual a educação secundária, que é um luxo aristocrático, deve ser abandonada pelo Estado à iniciativa particular".

A diferença existente entre o Ensino Secundário e Ensino Médio passou a mostrar a realidade dualista da educação brasileira. Segundo Ghiraldelli Jr. (1994):

Em consonância com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do governo militar, já defendia, em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites.

As famílias, pertencentes economicamente às camadas altas da população não hesitavam em matricular seus filhos nos cursos de Ensino Médio, voltado à preparação para o ingresso nos cursos superiores. Por seu turno, as camadas médias da sociedade brasileira resistiam em profissionalizar seus filhos já na escola secundária, matriculando seus filhos também no então chamado Ensino Médio, posteriormente chamado de propedêutico. Assim sendo, cabia ao Ensino Secundário a qualificação dos setores mais populares da sociedade brasileira.

Entre a segunda metade da década de 1940 e a primeira metade da década de 1960, o cenário político brasileiro foi marcado pelo populismo¹⁸. Neste momento da história brasileira, ocorreu uma grande euforia econômica e social, o país teve um crescimento significativo, principalmente no campo industrial e em sua infraestrutura. O povo, por sua vez, passou a se perceber como elemento vivo na sociedade e alcançou algumas conquistas na esfera social, principalmente voltadas ao mundo do trabalho com a criação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e da previdência social. É em meio a esta euforia populista e de liberdade, após a Ditadura Vargas, que são construídas as bases para a LDB de 1961 - Lei n. 4.024. O ideal da década de 1960 pode ser facilmente observado no Art 1. que trata dos fins da educação.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

¹⁸ Forma de governo onde o presidente é adorado pelas suas ações governamentais voltadas a atender os interesses da população de baixa renda e pelo seu carisma. Na maioria das vezes os presidentes populistas governaram sem o apoio do Congresso Nacional, neste caso prevalecia uma comunicação direta entre o executivo e o povo.

- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A segunda metade da década de 1960 foi marcada pelo golpe militar que pôs fim ao governo populista de João Goulart. Visto por segmentos da sociedade brasileira como simpatizante do socialismo, Jango, como era chamado, foi deposto em meio a um momento conturbado da política nacional, marcado por greves e passeatas. Os militares encabeçaram o golpe prometendo devolver a democracia no país, assim que a ordem fosse restabelecida e que fosse afastada a ameaça socialista que supostamente rondava o comando do país. Segundo Saviani (in Gonçalves & Pimenta, 1990, pag. 47):

A nova ordem social imposta pelo movimento de 1964 resultou da ruptura “que ocorreu ao nível político; não, porém, ao nível socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, uma vez que a permanência dos grupos que então controlavam o poder político formal tendia a uma ruptura no plano socioeconômico”.

O retorno da democracia no Brasil ocorreu após quase três décadas de governos militares. Não se cumpriu a proposta inicial dos militares de restabelecer rapidamente a democracia. Neste período a educação brasileira é marcada pela criação da Lei 5.692/71, que instituiu o Segundo Grau, substituindo o antigo Ensino Médio e que determinou uma nova proposta para este nível de ensino.

Segundo o texto introdutório do material divulgado pela SEPS – Secretaria de Ensino de Primeiro e de Segundo Graus, intitulado O que é o Ensino de 2. Grau: um depoimento, elementos de reflexão (1979 p. 17):

Desde os primeiros documentos elaborados pelo Departamento de Ensino Médio sobre o Ensino de 2. Grau, proposto pela Lei n. 5.692/71, tem-se envidado esforços no sentido de caracterizá-lo como um novo ensino. A reforma, introduzida no antigo ensino médio, não se restringiu à mudança do nome ou a simples formalidades estruturais. Tem-se procurado demonstrar que o 2. Grau possui características próprias, absolutamente inéditas, não sendo uma simples continuidade do 1. Grau e muito menos mero fornecedor de clientela para o terceiro.

A nova proposta, para o até então Ensino Médio, determinava a necessidade da formação profissional, considerando-a relevante para melhorar a condição

econômica e social dos sujeitos, dando a estes o verdadeiro sentido de cidadania. Segundo esta nova concepção, a formação humanista sem a perspectiva de formação profissional era vista como uma negação a um dos principais elementos do humanismo, o de transformação. Assim, o sujeito não somente se adaptaria às mudanças, mas passaria também a influenciá-las. Assim melhoraria sua condição social e econômica. Na concepção da década de 1970, o enfoque da qualificação para o trabalho que foi dado ao Segundo Grau, visava promover o desenvolvimento do indivíduo, seu espírito criativo, seu dinamismo e sua iniciativa, buscando assim assegurar um avanço social, cultural e econômico ao sujeito. Segundo Abramovay & Castro (2003, pag. 154)

A LDB de 1971 tinha como objetivo a transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, como forma de encaminhar seus egressos para a profissionalização técnica não para gerar excedentes para as vagas disponíveis na educação superior.

A criação do Segundo Grau integrado, com objetivo de preparar para o mercado de trabalho e para o ingresso no nível superior, teve grande influência dos organismos internacionais, tais como a OIT: Organização Internacional do Trabalho e da UNESCO: Organização Educativa Científica e Cultural das Nações Unidas. Segundo estes organismos era necessário que o indivíduo possuísse uma boa base de conhecimentos científicos e tecnológicos, continuamente atualizados por meio de uma educação permanente e integrada.

Na década de 1980, começaram a ocorrer às primeiras mudanças quanto ao que foi proposto ao então Segundo Grau. A Lei n. 7.044, de 1982 determinava a “cassação branca” dos artigos da legislação de 1971 que determinavam a profissionalização obrigatória ao ensino de Segundo Grau. A assinatura desta lei representava a esperança de uma escola que preparasse alunos para serem mais críticos e entendedores do seu lugar na sociedade. É importante destacar que o momento político brasileiro apontava para o que chamamos de redemocratização, iniciada principalmente após a assinatura da lei da anistia em 1979. Era evidente que a ditadura militar estava em processo de finalização e que um novo cenário político, econômico e social estava se iniciando no Brasil.

O retorno dos exilados políticos e a eleição direta para o governo dos estados impulsionaram o sonho da volta da democracia no país. O Projeto de Lei criado pelo

deputado Dante de Oliveira, propôs eleições diretas para presidente e foi o grande responsável pela formação de um movimento social de reivindicação denominado de campanha das diretas já.

Durante o período da Guerra Fria, o pensamento marxista conduziu os protestos contra o modelo de sociedade e de educação vigente no país e alimentou a luta pela liberdade e pelo retorno da democracia. Foi com influência deste ideário de busca pela liberdade que a década de 1980 foi marcada por inúmeras transformações no Brasil. A constituição de 1988, conhecida como “constituição cidadã” foi o grande marco para as transformações. Propôs a volta da democracia ao país e abriu o caminho para outras conquistas sociais. No campo da educação, fortaleceu a responsabilidade do Estado pela educação, determinando que esta fosse para todos.

Apesar das transformações políticas que a sociedade brasileira vivenciou na década de 1980, a educação não teve um avanço efetivo em sua qualidade, principalmente pela permanência da carência de recursos na área da educação.

No mundo, a década de 1990 é marcada por uma forte influência neoliberal, sistema econômico e político que vinha se constituindo desde a década de 1970 e, no Brasil, não foi diferente. Os governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso intensificaram a abertura da economia do país para o capital externo e buscaram enxugar o Estado através de uma política de privatizações.

Segundo Zibas (2005. pag. 1067):

Nos anos de 1990, a luta em torno do significado do ensino médio ganhou nova intensidade. O embate principal, como se sabe, deu-se no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, fundamentada na Constituição de 1988, deveria substituir a LDB de 1961. A mobilização para uma nova LDB acontecia concomitantemente a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional. A *débâcle* do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo.

A nova Lei de Bases da Educação de 1996 desvinculou a formação profissional do Segundo Grau, que passou a ser chamado novamente de Ensino Médio. Agora a formação profissional e a preparação para o nível superior não seriam mais feitas de forma integrada, como no extinto Segundo Grau.

O novo modelo passou a ser pautado no desenvolvimento de competências que viessem ao encontro dos interesses do mercado. Quanto a este momento de transformação da educação, observa Angeli (2008, p. 212), referindo-se ao Estado do Paraná:

O período de governo que vai de 1995 ao ano de 2002, no Paraná, atuou de forma decisiva no desenho da Educação Profissional desvinculada do Ensino Médio. Esta experiência, implementada no Estado, tinha como ponto de partida a compreensão de que a educação deveria corresponder a lógica comercial da relação custo/benefício e formar trabalhadores que correspondessem às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, se o mercado precisa de determinadas competências é desperdício de recurso oferecer aquilo que não se demanda.

É importante destacar que as políticas neoliberais para a educação pública defendiam a otimização de recursos, desta forma não era viável investir na formação profissional efetivamente. A proposta para o novo Ensino Médio era somente desenvolver habilidades que viessem ao encontro com as necessidades do mercado. Este modelo de educação acabou contribuindo para o surgimento de novas escolas particulares que passaram a oferecer cursos profissionalizantes, preenchendo assim a lacuna deixada pelo Estado.

No estado do Paraná a partir de 2003 uma nova postura política é adotada. Essa postura se opunha ao modelo adotado no estado durante a década de 1990, quando o Estado foi conduzido por uma política neoliberal que estava também em concordância com o modelo da política nacional. O governo de Roberto Requião propôs o retorno do Ensino Médio integrado através da assinatura do decreto n. 5.154/04,

Nesta seção, foram observados os novos modelos propostos ao EM, tendo como elemento determinante para sua criação os elevados índices de evasão escolar e de reprovação neste nível de ensino. Foi observado o histórico da instituição e do processo de evolução do que hoje é chamado de Ensino Médio. Abordou-se também o conflito que historicamente ocorreu pelas duas características inerentes a este nível de ensino: uma voltada à formação dos estudantes para o mercado de trabalho e a outra a de formar os estudantes para ingressarem no Ensino Superior.

A criação de novos modelos para o Ensino Médio, por parte do Estado, tais como: o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas e o Ensino Médio Inovador, vem trazendo algumas dificuldades para os professores e alunos. O Ensino Médio por Blocos de disciplinas apresenta como ponto negativo a interrupção no estudo da disciplina a cada semestre, o que acaba exigindo dos professores uma quantidade maior de aulas para retomar conteúdos vistos no ano anterior. Já no Ensino Médio Inovador a dificuldade está na elaboração de projetos para serem usados na escola em contra-turno. Os professores precisam de mais tempo para elaborarem estes projetos.

As constantes mudanças ocorridas no ensino de nível médio no país, e os questionamentos, quanto a sua finalidade, contribuem de forma negativa para o desenvolvimento do trabalho dos professores, que passam a ter mais dificuldade em entender o funcionamento deste nível de ensino e, quando finalmente o fazem, ocorrem novas propostas de mudanças.

Com a implantação das políticas neoliberais na educação pública, criaram-se mecanismos de avaliação das instituições e dos alunos. Uma das formas de avaliação ocorre, como já foi anteriormente mencionado, através de testes padronizados. Entre estes testes ganhou destaque o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que se tornou uma porta de entrada para as universidades públicas e privadas.

Como já foi observado na apresentação desta dissertação, o ENEM é uma prova que exige facilidade de leitura e interpretação dos candidatos, principal dificuldade encontrada nos alunos ingressantes no Ensino Médio pelos professores de história.

A realidade política e os interesses capitalistas, internos e externos, contribuíram para o processo de construção do Ensino Secundário no Brasil e para suas diversas reformulações. Consequentemente ganharam força as instituições particulares de ensino e os “cursinhos” pré-vestibular, que passaram a ser vistos como a “tábua de salvação” para os alunos que passaram por um ensino secundário fragilizado. Por outro lado, cabe aos professores do atual Ensino Médio a difícil tarefa de se adequar às constantes mudanças propostas para este nível de ensino.

Na próxima seção, será trazida para discussão a constituição da disciplina de História como parte integrante do currículo escolar e as transformações que esta vem sofrendo nos últimos anos.

3. A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NOS ÚLTIMOS ANOS

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) p. 22)

A necessidade de conhecer sobre o passado para entender o presente e formar cidadãos críticos, reflexivos da sociedade em que estão inseridos, tornou-se, nas últimas décadas, o grande ideal para a disciplina de História.

Os últimos trinta anos foram marcados por profundas transformações na sociedade brasileira e conseqüentemente na educação do país. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 foi um importante passo para o rompimento do formato imposto à disciplina de História durante a Ditadura Militar, quando a disciplina mantinha o caráter estritamente político e ideológico do sistema militar, sem espaço para a crítica e a interpretação dos fatos.

Com efeito, a implementação dos PCNs representou muito bem o cenário nacional da redemocratização e o anseio de transformação da educação pela sociedade brasileira. No Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram incorporados pelo Estado ainda no final da década de 1990.

Apesar da valorização do ensino humanístico por meio da busca do respeito às diversidades regionais, culturais e políticas do país e a tentativa de construção de um consenso nacional para o estudo da História, os PCNs privilegiaram a aquisição de competências e a preparação para o mercado de trabalho, além da diminuição no número de aulas de História, principalmente para o ensino fundamental.

A necessidade de mais espaço para a disciplina de História e a busca pela construção de uma sociedade crítica impulsionaram as discussões entre os professores da escola pública do Estado do Paraná através de simpósios e semanas de estudo. As discussões ocorreram entre 2004 e 2006 e foram fundamentais para a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

As DCEs na disciplina de História buscaram beber na fonte da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. Foram determinados três conteúdos estruturantes: Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais, e contemplou-se as Leis n. 13.381/01, que torna obrigatório os conteúdos de História do Paraná na Educação Básica, Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e o cumprimento da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e cultural dos povos indígenas do Brasil. Outro fator positivo foi a ampliação no número de aulas de História no Ensino Fundamental.

Assim, a disciplina de História veio se encaminhando ao anseio da construção de uma sociedade mais crítica, buscando mostrar aos alunos que também fazem parte da história, inclusive pelo resgate da história oral.

A educação básica passou a contar nos últimos anos com o livro didático¹⁹ distribuído gratuitamente pelo Estado, sendo este uma importante ferramenta para o auxílio de professores e alunos. Outro ponto positivo é a escolha deste livro ser feita por professores das escolas, o que favorece a escolha do livro mais adequado para o perfil dos alunos de cada escola.

Chegamos a uma transformação na estrutura da disciplina de História nas escolas, o que contribuiu para o seu avanço. Contudo, existe ainda uma grande dificuldade por parte de muitos professores em tornar a disciplina estimulante para os alunos. Talvez por deficiência na formação acadêmica dos professores ou por terem vivenciado em sua vida escolar apenas o método tradicional de ensino, o que dificulta a busca pelo inovador. Segundo Kanal, (2005, p.58)

Podemos afirmar que, muitas vezes, os educadores – com todo empenho e vontade – têm falhado na capacidade de dizer e construir com o aluno o espírito investigativo que leva, por exemplo, a exploração da realidade e à descoberta do mundo científico”.

Talvez a grande dúvida seja: como fazer com que o aluno se transforme em um sujeito crítico e integrante da história, construindo conhecimento sem às amarras

¹⁹ O processo de elaboração, escolha e utilização do livro didático nas escolas permite uma profunda discussão. Neste trabalho, abordo o livro didático apenas como uma ferramenta a mais na construção do saber. É evidente que este livro não deve ser usado como uma cartilha pelo professor. Por outro, lado ele permite que os alunos tenham mais acesso ao conteúdo estudado e uma possibilidade a mais de leitura.

da reprodução e ao mesmo tempo estimulado ao aprendizado. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História:

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. (2008, p. 67)

A disciplina de História no Brasil sofreu um retrocesso nas décadas de 1960, 70 e início dos anos 80. A ditadura militar deu grande ênfase à história oficial e à disciplina passou a ser abordada pelo olhar elitista. Neste período, a disciplina de História e a disciplina de Geografia compuseram a disciplina de Estudos Sociais. Além de estar vinculada aos interesses do Estado, neste período a disciplina de História perdeu um pouco de suas características humanistas. Segundo Bittencourt (1997, p. 12):

O Período do regime militar corresponde ainda a um momento de separação acentuada entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar, passando os professores, em sua maioria, a serem formados em cursos distanciados dos avanços das Ciências Humanas.

Somente com o processo de redemocratização do Brasil é que a disciplina de história voltou a ser uma disciplina autônoma. É importante ressaltar que esse retorno da história como disciplina humana, pautada na ideia de transformação da sociedade e dos cidadãos, acontece em um período conturbado, principalmente porque é um momento de grandes discussões entre o Estado e os professores. O Estado responsabilizando os professores pelo baixo nível de escolarização e os professores, por sua vez, querendo recuperar a dignidade do trabalho escolar perdida pela constância de arrochos salariais durante o período da ditadura militar.

Como já foi observado, anteriormente, apesar das transformações ocorridas, onde a disciplina de História pôde enfim mostrar aos alunos que todos fazem parte da história, tornando-os sujeitos entendedores da sociedade em que vivem e conhecedores do seu lugar nesta sociedade, ela não vem conseguido grandes êxitos. Talvez um dos motivos seja o grande avanço das tecnologias, onde os alunos passaram a ter acesso a muita informação através de uma infinidade de meios. É

importante ressaltar que esse deslumbre com as novas tecnologias e os novos meios de comunicação é responsável por justificar o uso quase que somente deste aparato. Neste contexto de mudança o professor precisa utilizar-se destas tecnologias como uma ferramenta a mais, aprimorando e enriquecendo a sua metodologia de ensino e não simplesmente abandonando-a em virtude das novas tecnologias.

Se a disciplina de História se via em discussão quanto à formação de um sujeito socialmente reflexivo, agora se vê discutindo sobre a necessidade de usar cada vez mais os novos meios de conhecimentos, principalmente através da informática. Sobre isso Bittencourt (1997, p. 14) observa que:

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédios de sistemas de comunicações audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com forma de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livros, nas salas de aula.

Se esse perfil diferenciado do público escolar tem apresentado desafios para educadores, no caso da História as questões se avolumaram a medida em que a sociedade consumista tem se estruturado sobre a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou com memória individual ou coletiva mas, simplesmente, um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos...

É importante observar que todo este aparato de informações contribui para o aprendizado dos alunos, porém, ele não pode ser tomado pelos professores como a única forma de transmitir e construir o conhecimento com os alunos. Torna-se importante ressaltar que as novas formas de conhecimento devem ser observadas como uma ferramenta a mais na construção do saber, principalmente ao observarmos os modelos de testes padronizados impostos aos alunos no final do Ensino Médio e que exigem compreensão de textos e argumentação para a elaboração de redações. Ainda neste contexto observa Pinsky & Pinsky, (2010, p. 17):

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz

é chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por “achismos”, alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites “de pesquisa” pasteurizados, vídeos são utilizados para substituir (e não para complementar) livros....

Segundo a observação dos professores no questionário da pesquisa exploratória, uma das grandes dificuldades, observadas nos alunos ingressantes no Ensino Médio, está relacionada à falta de leitura e na construção de conceitos. Desta forma, torna-se necessário ampliar as discussões acerca da importância da leitura para a formação de alunos com maior poder argumentativo e maior facilidade de entendimento de textos.

3.1 A História Ensinada na Escola

Como apresentado anteriormente, a disciplina de História passou por várias transformações nas últimas décadas. A história vista de cima, pautada nos fatos onde eram privilegiados os heróis e os detentores do poder, passou lentamente a dar espaço para a história social e cultural que coloca em evidência a história vista de baixo. Nesta perspectiva, conhecida como Nova História, todos se percebem como parte integrante do processo histórico.

A Nova História surgiu no final da década de 1920, mais especificamente em 1929, quando Febvre e Marc Bloch fundaram a revista *Annales*. Segundo Peter Burke, a revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*²⁰, continha ideais de um grupo de historiadores influenciados pelo pensamento do sociólogo francês Emile Durkheim²¹, que questionava sobre a história contada por um viés elitista e positivista, onde as análises estruturais e conjunturais não eram contempladas.

Segundo Josep Fontana (1998), o movimento dos *Annales* foi um dos pilares da modernização da história e sua base foi determinante para a construção do saber histórico com novos pressupostos. Nas novas concepções, a história passaria a ser considerada como “ciência dos homens no tempo”²² e seus valores iriam desde a capacidade de distrair até o seu papel de levar os indivíduos a compreensão do

²⁰ Em português *Anais de História Econômica e Social*.

²¹ Um dos responsáveis pela aceitação da sociologia como ciência social, priorizou seus estudos na compreensão dos fatos sociais.

²² (Bloch, 1997, p.89)

mundo. Uma das principais mudanças ocorreu na aceitação e análise das fontes históricas, principalmente com o ressurgimento da história oral. Nesta modalidade o testemunho do sujeito sobre um determinado acontecimento é utilizado como instrumento de estudo. Segundo Portelli (1997, p. 31):

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas.

A Nova História trouxe para a sala de aula novas temáticas, diferenciando-se dos temas positivistas da história tradicional, pautados principalmente nos fatos e datas e, também, da história de influência marxista, que teve muita ênfase no Brasil na década de 1980. Para Miranda (2007, pag. 75), a incorporação das abordagens marxistas, que por um lado, criticavam uma história linear, etapista e heroica, não conseguiu introduzir mudanças significativas de processo e evolução da disciplina. Essas mudanças acabaram ocorrendo com a influência da Nova História que trouxe à tona temas como: gênero, direitos humanos, cultura, alimentação, o corpo humano, o meio ambiente, entre outros. Essas novas temáticas procuram desenvolver, nos alunos, da educação básica o entendimento da sociedade como um todo e em qualquer período.

Os temas de gênero buscam desenvolver discussões e reflexões sobre o comportamento e como eram percebidos o homem e a mulher ao longo da história. Para Pinski (2010, p. 31): Quando adotamos a perspectiva de gênero, estamos pensando nas maneiras como as sociedades entendem, por exemplo, o que é “ser homem” e “ser mulher”, e o que é que consideram “masculino” e “feminino”. É papel da disciplina de História, segundo a Pinski (2010, p.32): Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais. Neste sentido, o estudo de gênero contribui para o entendimento dos alunos, para que estes possam refletir sobre o processo de construção da identidade e das conquistas de gênero ao longo do tempo, assim como, perceber a situação do homem e da mulher em outras sociedades e em níveis sociais diferentes.

Outra temática que ganhou muita força, principalmente no final da década de 1980, foi a Temática dos Direitos Humanos. A Revolução Francesa foi o grande marco e determinou a propagação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. A ascensão da burguesia e a decadência do clero e da nobreza trouxeram mudanças econômicas, sociais e, principalmente políticas para o mundo. Novas constituições foram promulgadas, dando direitos a grupos até então marginalizados, principalmente a burguesia. Segundo Barbeiro, Cantele e Schneeberger, (2006, p. 264):

A Revolução Francesa provocou profundas mudanças políticas e sociais. A passagem da burguesia à posição dominante foi uma das principais. A aliança entre os reis e a burguesia, estabelecida durante o Estado moderno e consolidado nos séculos XVI e XVII, foi derrubada quando o absolutismo passou a constituir obstáculo para os burgueses atingirem plenamente o poder.

A assinatura da Declaration des Droits de L'homme et du Citoyen – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 26 de agosto de 1789, foi fundamental para a valorização da liberdade e da igualdade e, em seu Artigo Primeiro, determina que os homens devem nascer e permanecer iguais em direitos, em seu Artigo Segundo trata dos direitos imprescritíveis do homem, sendo eles: o direito a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência a opressão. A valorização do homem, como cidadão, desencadeou profundas transformações no modo de pensar as relações sociais do então mundo contemporâneo.

A temática dos Direitos Humanos ganhou grande ênfase no Brasil no final da década de 1980. Com o fim do período de ditadura militar e início da redemocratização no país, este momento marca a volta da democracia e o acesso a diversos direitos conquistados em períodos anteriores e cessados durante duas décadas de governo militar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – História, Ensino Fundamental (1998, p.07), os objetivos do ensino de História seriam:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Neste sentido, observa Mondaini (2009, p. 69): faz-se necessário o papel conscientizador desempenhado pelo mestre, em sala de aula, para a formação de uma cultura comprometida com a construção de uma sociedade dos direitos humanos.

Outra temática que ganhou destaque nas aulas de História nos últimos anos, é a Temática da Cultura. Napolitano (2009) desenvolveu algumas reflexões sobre a amplitude do termo “cultura” e suas definições em diversas épocas e, em sua obra, cita algumas premissas que tende a orientar os professores quanto aos seus diversos conceitos.²³

Cultura é uma dimensão da vida social que, entre outras, forma a experiência coletiva. Ela não é determinada por outras instâncias (política, social, econômica) nem as determina. O que ocorre é que entre todas elas há mediações complexas.

Cultura se traduz num complexo que envolve produção, circulação e apropriação de sentidos, significações e valores que marcam a vida social.

Cultura engloba sujeitos, coisas e instituições ao longo do tempo. Estes podem ser lembrados monumentalizados, tornando-se “herança”, ou esquecidos e arruinados, tornando-se “resíduo”. Ambos, herança e resíduo, são temas importantes para os historiadores e o conhecimento histórico.

O termo “cultura” passou a estar presente no dia a dia escolar, segundo Napolitano (2009, p.73), novos termos como pluralidade cultural, multiculturalismo, cultura de massa, entre outros, passaram a fazer parte do vocabulário nas aulas de História. Conforme os PCNs a temática da pluralidade diz respeito:

Ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal [...] As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social.

O respeito e a valorização às “diversas culturas” passaram a ser o principal papel do ensino da História, dentro da temática da pluralidade cultural, pois é

²³ Ulpiano B. Meneses, “Os usos culturais da cultura: contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais”, em E. Yazigi et AL. (orgs), Turismo: espaço, paisagem e cultura, São Paulo, Hucitec, 1999, PP. 88-99.

através dela que podemos refletir sobre os diversos brasis. O termo cultura de massa também vem ganhando muita ênfase, principalmente com o crescimento da mídia através das novas formas de tecnologia. Segundo Napolitano (2009, p. 82), a cultura de massa e o problema do consumo cultural tem sido grandes desafios para a cultura escolar. Sem dúvida, os métodos mais tradicionais de ensino não conseguem atrair a atenção dos jovens tanto quanto as novas tecnologias na mídia. Segundo Napolitano, uma das maiores ingenuidades dos educadores está na crença de que a escola deve se contrapor à mídia e à indústria cultural. Nesse sentido, é importante a reflexão por parte dos professores sobre o uso destas mídias como aliada e não como inimiga. Outra temática pertinente ao estudo da cultura, e que é constantemente observada nas aulas de História é o estudo do patrimônio e da herança cultural. Segundo Oriá (2005, p. 130), é papel da escola e, em particular, da história o exercício e a formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. A preservação e a compreensão acerca do patrimônio cultural é algo de extrema importância, sendo que este é fruto da construção de uma sociedade e representa momentos históricos. Para Napolitano (2010, p. 85) o importante é que o professor trate o patrimônio como algo vivo e pulsante... . O estudo do patrimônio cultural e da memória também pode ser algo atraente e inerente à realidade dos alunos, quando são apropriados elementos locais neste estudo.

Um exemplo foi o projeto “A Borda da Borda: uma viagem ao imaginário da Borda do Campo” que desenvolvi em um colégio de São José dos Pinhais. Trechos do texto de apresentação do livro explicando como o projeto foi desenvolvido:

O projeto A Borda da Borda buscou realizar uma viagem ao passado e, através de fontes orais, resgatar um pouco do imaginário da região da Borda do Campo, em São José dos Pinhais. (...) O projeto foi desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e de forma interdisciplinar transcorreu com os seguintes passos:

- a) Entrevista: os alunos, organizados em equipes de até no máximo quatro integrantes, buscaram contato com moradores antigos da região da Borda do Campo. Após o contato foram realizadas as entrevistas.
- b) Revisão: após o registro em ficha própria, as entrevistas passaram por correção de concordância e ortografia, trabalho realizado com o auxílio da disciplina de Português.
- c) Seleção: com a revisão realizada, as entrevistas passaram por um processo de seleção, levando-se em conta a riqueza de informações contidas nos textos.
- d) Concurso de desenhos: para cada entrevista realizada foi desenvolvido um desenho, escolhido através de concurso de desenhos

realizado entre os alunos da escola. Este trabalho foi orientado por professores da disciplina de Artes, que também realizaram a seleção dos desenhos, levando em conta além das técnicas desenvolvidas, a coerência com a história.

e) Publicação: após a realização de todos os processos, as histórias e os desenhos selecionados foram reunidos em um livro, que depois de publicado foi distribuído aos alunos que fizeram parte do projeto e a bibliotecas e escolas da cidade de São José dos Pinhais.

Além do uso da história oral como forma de resgate da memória e do imaginário, o projeto apresentou outra temática originada com a Nova História, a Temática da História Regional. O estudo da História Regional permite uma análise mais aprofundada das especificidades culturais de cada região, além da aproximação da disciplina de História com a realidade local dos alunos. Permite, ainda que se construam relações entre o micro e o macro e vice versa, ou seja, permite aos alunos a compreensão de que as regiões, vistas como “micro”, influenciam na história em uma esfera maior, o “macro”, e que, de forma simultânea, recebem influências da história geral.

Com o processo de redemocratização no Brasil, a cultura política também passou a fazer parte dos temas de estudo na disciplina de História, vista como facilitadora da compreensão da democracia e de outros conceitos relacionados à política, tais como “partidos de direita” e “partidos de esquerda”, e principalmente, a compreensão dos diversos momentos históricos e como os sujeitos estavam inseridos na política em cada um destes períodos. Segundo Napolitano (2010, p. 89):

A reflexão em torno da questão cultural pode ajudar a entender as diferentes experiências democráticas que marcam a história da humanidade, em todos os seus limites, virtudes e desvios. Inclusive, ajuda a entender como os Estados e regimes políticos que se auto intitularam democráticos promoveram massacres e opressões em larga escala, seja em seu próprio território nacional, seja como força de ocupação estrangeira.

A temática da cultura política deve ter como horizonte a construção de reflexões sobre o conceito de cidadania, visto através de diversos modelos: liberal, neoliberal entre outros.

Além destas temáticas, a Nova História trouxe outros temas que envolvem o cotidiano dos sujeitos em diversas épocas e que ajudam a aproximar as pessoas à disciplina de História, tornando-as sujeito da história. Entre estes temas, podem ser

citados a temática da alimentação e do corpo. Tais temas procuram mostrar a diferença entre os modos de vida das diferentes classes sociais em diversas épocas, mostrando, também, padrões de beleza que foram sendo criados em várias sociedades, em diversas épocas.

Segundo Diwan (2010, p.121), os historiadores dessa linha procuram entender, historicamente, por exemplo, a prática do consumo, a moda, a concepção de normalidade e a importância dada à aparência.

3.2 A História Integrada

Integrar a história do Brasil à história da humanidade é o principal modelo utilizado pelos professores de História e adotado na maioria das escolas. Com o intuito de facilitar a compreensão dos fatos ocorridos na história do Brasil em sua contextualização com o cenário mundial, observa Moraes (2010, p. 206):

Historia Integrada, como o próprio nome diz, deveria integrar, completar, totalizar e somar. O Brasil integrado a história da humanidade. Esse seria o objetivo tão claro e tão caro para o século XXI, quando os muros da linguagem são derrubados num mundo de rápida comunicação, o mundo da internet, em que fica cada vez mais difícil estabelecer fronteiras bem definidas. A História Integrada teria como meta, então, contar uma história do Brasil menos superficial, em que as conexões com os acontecimentos mundiais fossem estabelecidas; história mais rica, cheia de idas e vindas, num processo em que o Brasil não poderia ficar isolado.

A História Integrada, no entanto, passou a ser vista por muitos como sinônimo de história superficial, onde não há um aprofundamento de conteúdo e nem a busca por reflexões mais profundas quanto ao contexto histórico estudado. A propósito, Moraes (2010, p. 206) ressalta que, ao analisarmos os livros didáticos disponíveis, observamos que nestes o termo “História Integrada” nem deveria ser usado. O formato em que os autores desta modalidade de livro didático estão desenvolvendo os conteúdos poderia ser chamado, segundo Moraes, de “História Intercalada”. A questão é que, na maioria dos livros didáticos, os conteúdos não são realmente integrados. Um exemplo é a história da Segunda Guerra Mundial. Os livros de “história integrada” abordam o tema priorizando o seu desenrolar na Europa e na Ásia, somente no final do capítulo é abordado à presença brasileira. A proposta inicial do modelo é que os conteúdos abordassem os fatos e o contexto histórico,

tanto internacional quanto nacional ao mesmo tempo. Assim possibilitaria a compreensão de que a história do Brasil está inserida em um contexto histórico mundial e que tanto influenciou a história mundial quanto sofreu com a influência externa. Desta forma, é evidente que o modelo empregado para a elaboração dos livros didáticos, ditos de História Integrada, está conduzindo a história integrada a uma superficialidade.

Neste capítulo, foi observado o processo de transformação da disciplina de História, que teve um período marcado por retrocessos nas décadas de 1960 e 1970, quando o Brasil viveu os amargos anos da Ditadura Militar e os avanços ocorridos nos últimos trinta anos, com a chamada redemocratização. Com efeito, nos últimos anos, a História vem deixando de ser uma disciplina voltada ao estudo das elites, dos heróis e dos fatos e vem se transformando em uma disciplina voltada a inclusão de todos como sujeitos da história.

Foram observadas também as correntes historiográficas que determinaram à construção da disciplina de História no estado do Paraná, nas últimas décadas, dando maior ênfase a Nova História, corrente que ganhou espaço na década de 1990.

Essa seção tratou da melhora no estudo da História com o fornecimento do livro didático gratuito aos alunos das escolas públicas. Importante destacar que nem sempre os livros didáticos que chegam as escolas para serem escolhidos pelos professores são realmente os livros com melhor qualidade ou que melhor se adequam à realidade dos alunos das escolas.

Apresentou, também, as dificuldades encontradas pelos professores de História, principalmente quanto à necessidade de tornar a História uma disciplina atraente para os alunos e observou às dificuldades dos alunos em ler e interpretar, o que atrapalha na compreensão dos documentos históricos. Esta constatação vem ao encontro do objeto desta dissertação, que é uma investigação das alternativas pedagógicas que os professores de História do Ensino Médio estão utilizando para superar as dificuldades de leitura e interpretação apresentadas pelos alunos.

Na próxima seção, será abordado o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento do trabalho. Serão expostas, também, as reflexões sobre os fatores determinantes para a escolha deste percurso.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

Embora reconhecendo a grande variedade de tradições e de estratégias englobadas pelo rótulo geral de pesquisa qualitativa, considera que o que existe de mais comum entre suas diversas formas é a tradição verstehen (hermenêutica). Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES, 1991, p. 54)

Nesta parte do trabalho, apresento as escolhas teórico-metodológicas feitas para a realização da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa e as formas de categorização e análise dos dados.

Parto do pressuposto de que o conhecimento obtido em uma investigação ou em uma pesquisa, para ser considerado científico, precisa seguir um modelo acadêmico. Segundo Dias²⁴, a pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Ao desenvolver uma investigação na área da educação, na qual as muitas variáveis são evidentes, recorreu-se a uma abordagem qualitativa. Após a realização de leituras, tais como Triviños, Gatti, percebi que esta abordagem seria a mais apropriada para o desenvolvimento do trabalho.

Considerando as características do objeto e os objetivos deste estudo, que se propõem a captar e sistematizar as iniciativas de professores de História no Ensino Médio, buscou-se por experiências do dia a dia em sala de aula e as reflexões acerca de sua prática, respeitando os muitos olhares e a essência nas vivências de cada professor, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, que permite reflexões sobre o dia a dia escolar, levando em conta a realidade social em que a educação está inserida.

²⁴ Retirado do artigo científico de Claudia Augusto Dias - Mestranda em Ciência da Informação na Universidade de Brasília, . intitulado: GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.

Segundo Neves, (1996, p.26):

Nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos, estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; buscam visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique maior compreensão do fenômeno.

Com o uso desta abordagem de pesquisa, foi possível perceber as diferentes reflexões dos professores de História sobre o desenvolvimento de sua prática e como, para eles, estas práticas ganham importância para o desenvolvimento e para o aprendizado de seus alunos.

A proposta foi a realização de uma investigação quanto à prática do professor de História no Ensino Médio, levando-se em conta as fragilidades de leitura e interpretação que estes alunos apresentam ao ingressarem neste nível de ensino. O estudo buscou responder às seguintes indagações: como estariam sendo desenvolvidas estas práticas pelos professores e como estas práticas estariam repercutindo sobre o aprendizado dos alunos, partindo de uma percepção dos próprios alunos.

Para a operacionalização da pesquisa, optei como instrumento de coleta de dados o questionário exploratório, a técnica do grupo focal e dois questionários entregues aos alunos.

Sobre a técnica do Grupo Focal, Moura & Ferreira (2005, p. 68) observam que nesta técnica ocorrem entrevistas em profundidade, realizadas em um pequeno grupo de pessoas – cuidadosamente selecionadas. A vantagem desta técnica está na possibilidade de selecionar pessoas com interesses e experiências na mesma área, neste caso em específico, professores de História que lecionam no Ensino Médio.

Segundo Gatti (2005, p. 10), o uso da técnica do grupo focal proporciona a exposição ampla de ideias e perspectivas e permite trazer à tona respostas mais completas. Além disso, possibilita a verificação da lógica ou das representações que determinam as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Um dos fatores determinantes para a escolha da técnica do Grupo Focal foi porque esta técnica permite abordagens de símbolos, linguagens, valores e conceitos dos participantes no grupo. Além disso, a técnica permite a compreensão

das ideias contempladas no dia a dia e como estas ideias influenciam ou sofrem influências. Outra vantagem é que no Grupo Focal os integrantes dos grupos sentem-se livres e podem expressar realmente o que pensam sobre o tema proposto. O fato dos integrantes serem pessoas diretamente ligadas ao tema, serem interessadas e apresentarem angústias semelhantes proporciona uma interação maior do grupo.

Tendo como referência as vantagens apresentadas pela técnica do grupo focal para as pesquisas nas áreas sociais, entre elas a própria educação, observo a importância do uso dessa técnica para extrair as informações necessárias para o desenrolar da pesquisa de uma forma mais ampla e mais fiel à realidade.

4.1 Sobre a Técnica do Grupo Focal

Essa técnica passou a ser empregada no início da década de 1920, utilizada primeiramente como técnica em marketing. Segundo Moura (2005, p.68) na década de 1950, foi usada por R. Merton com o objetivo de estudar as reações das pessoas quanto à propaganda de guerra. Para Gatti (2005, p. 8), durante algumas décadas, o Grupo Focal foi usado como pesquisa em comunicação, na avaliação de materiais diversos e de serviços e na pesquisa sobre a recepção de programas de televisão e de filmes.

Somente no final do século passado é que esta técnica passou a ser usada com maior ênfase nas pesquisas desenvolvidas nas áreas das ciências sociais. Segundo Moura & Ferreira (2005, p. 69), o número ideal de integrantes em um grupo focal é de seis a doze pessoas, pois grupos com números muito reduzidos de integrantes são facilmente dominados por um ou dois integrantes, enquanto grupos muito grandes corre o risco de perder a coesão, dispersando o grupo em conversas paralelas. Segundo Morgan e Krueger (1993), a pesquisa, utilizando grupos focais, consegue captar, através das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, que não seriam possíveis de serem detectados com o uso de outros métodos como a observação, a entrevista ou o questionário.

Segundo Gatti (2005, p. 14)

(...) trabalho com grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações típicas e dos esquemas explicativos superficiais.

Tendo em vista as leituras, pude concluir que esta técnica de coleta de dados é o que melhor contribui para o desenvolvimento de minha pesquisa.

4.2 Participantes do Grupo Focal

Para a escolha dos participantes foram utilizados alguns critérios, que levaram em conta o problema em estudo. Segundo Gatti (2005), é fundamental que os participantes tenham vivência com o tema a ser discutido, assim, proporcionando mais riqueza na troca de informações. A escolha dos participantes foi feita após a análise dos questionários exploratórios, cujas angústias dos professores, quanto as dificuldades de leitura e interpretação, foi o fio condutor.

No desenvolvimento desta pesquisa, a prática do grupo focal foi realizada com dois grupos, sendo os dois grupos compostos por professores de História que atuam na rede pública de ensino, lecionando para alunos do Ensino Médio. O fator determinante da formação de dois grupos foi a distância entre as escolas, o que dificultaria o deslocamento de todos os professores para um único local. Em tempo observei que a pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas de uma cidade da região metropolitana de Curitiba e que apesar do município contar com aproximadamente trinta escolas, estas são dispersas, devido à característica rural de uma parte da cidade, o que dificulta a reunião dos professores destas escolas.

Para definir o objeto de estudo e sua problematização, realizei um estudo exploratório junto a professores de História do Ensino Médio da rede pública na região metropolitana de Curitiba. Dos trinta questionários distribuídos nas escolas, doze foram respondidos, os quais serviram de subsídio para a elaboração do projeto de pesquisa.

O questionário proposto contemplava os seguintes questionamentos: (i) Quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos ao ingressarem no ensino

médio – no aprendizado da disciplina de história?; (ii) A que os professores atribuem estas dificuldades observadas?;(iii) Quais são as práticas adotadas pelos professores de História no ensino médio para melhorar o aprendizado dos alunos.

Observo que este questionário preliminar foi importante para o desenvolvimento da pesquisa e para a seleção dos professores, pois permitiu observar que a maioria, destes professores apresenta às mesmas angústias quanto aos seus alunos, no que se refere às dificuldade de leitura e interpretação de textos na disciplina de História.

Os professores selecionados para a participação no Grupo Focal lecionam em quatro colégios estaduais da região metropolitana de Curitiba.

A formação dos grupos ficais teve como critério a proximidade das escolas e a facilidade de deslocamento dos professores. Os grupos focais foram assim constituídos:

Grupo Focal (A) - Local de realização:Colégio Esmeralda

Nome²⁵	Profissão/Onde trabalha	Tempo atuação
MG	Professora – Colégio Esmeralda	21 anos
RQ	Professora – Colégio Diamante	07 anos
PJ.	Professor – Colégio Esmeralda	25 anos
FM.	Professora – Colégio Esmeralda	6 anos

Grupo Focal (B) – Local de realização: Colégio Pérola.

Nome	Profissão/Onde trabalha	Tempo atuação
AL	Professor – Colégio Pérola	15 anos
CA	Professor – Colégio Pérola	6 anos
VA	Professora – Colégio Pérola	20 anos

²⁵ O nome dos professores participantes nos grupos focais foi substituído por letras (as iniciais dos seus nomes), tendo como principal razão a preservação dos professores participantes. O nome das instituições de ensino onde os professores trabalham, assim como as instituições de ensino onde foram realizados os grupos focais foram substituídos por nomes de pedras preciosas.

Um elemento a ser destacado como positivo para a realização da pesquisa foi o tempo de atuação dos professores participantes dos grupos focais, onde, todos os professores atuam seis anos ou mais na área da educação, com experiência no EM.

Quadro apresentando o tempo de atuação dos professores – sujeitos da pesquisa

Grupo Focal (A)

Professora MG: Formada pela UFPR – Universidade Federal do Paraná, leciona há vinte e um anos, todos na mesma escola – Colégio Esmeralda, sendo que nos últimos dez anos vem se dedicando quase que exclusivamente para o Ensino Médio.

Professora RQ: Licenciada em história pela UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, leciona na escola Pública há sete anos, atuando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Professor PJ: Licenciado em História pela UNIOESTE, leciona desde 1988, atuando no Ensino Fundamental e Médio.

Professora FP: Licenciada e bacharel em História pela UFPR, leciona desde 2003 na escola pública para turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Grupo Focal (B)

Professor CA: Formado em História pela UENP (Universidade Estadual do Norte Pioneiro), leciona há 5 anos na rede pública de ensino em turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Professor AL: formado em História pela UTP, leciona na rede pública há 15 anos, para alunos do Ensino Fundamental e Médio, tem experiência também no EJA.

Professora VA: Formada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na Educação Básica há mais de 20 anos, sendo os últimos cinco em turmas do Ensino Médio.

A grande dificuldade para a reunião dos professores foi a disponibilidade de horário dos mesmos, pois apesar da SEED – Secretaria de Estado da Educação propor a hora-atividade compartilhada dos professores da mesma disciplina, isso não se efetivou literalmente nas escolas.

4.3 Planejamento do Grupo Focal

Tendo como base a leitura sobre a utilização do Grupo Focal como método de pesquisa, constatou-se que este necessita de um prévio planejamento nos aspectos inerentes ao andamento do trabalho. O contato para o agendamento do dia, local e hora para o desenvolvimento do processo foi feito por telefone e por email. Para conduzir a mediação foi convidada uma colega, mestranda em educação, já com experiência na realização desta metodologia.

Para garantir os direitos à privacidade dos participantes foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁶, que foi impresso, lido e assinado pelos integrantes dos grupos A e B na realização do evento. Desenvolveu-se também um Roteiro de Debate²⁷, que buscou nortear o trabalho apresentando questões chaves para provocar as indagações dos participantes. As questões foram:

- a) Como é que vocês, professores de História, estão fazendo, em suas práticas pedagógicas, para resolver as dificuldades de leitura e interpretação de textos, imagens, vídeos, músicas, entre outras apresentadas pelos alunos que ingressam no Ensino Médio?
- b) A que vocês atribuem tais dificuldades?

4.3.1. Equipe

A equipe de trabalho na realização do Grupo Focal, foi composta por uma mestranda em educação, no papel de Moderadora. Devido ao número reduzido de participantes nos grupos, para que o trabalho não fosse prejudicado, exerci a função de Observador, fazendo as devidas anotações.

²⁶ Mostrado no apêndice 2.

²⁷ Mostrado no apêndice 3.

4.3.2. Orçamento

Como toda pesquisa, esta também denotou gastos que foram custeados pelo pesquisador. No orçamento foram contemplados custos com equipamento, material de expediente, coquetel e diversos.

4.3.3. Grupo

A realização da técnica do Grupo Focal ocorreu com mais eficácia tendo a participação do Moderador e do Observador.

Para um bom andamento dos trabalhos é fundamental uma atuação coerente do Moderador, que deve estar atento para não interferir ou conduzir a discussão, impondo ao grupo as suas reflexões sobre os temas ali discutidos. Nesta prática, é importante que se dê mais ênfase as interações entre os membros, ficando em segundo plano as perguntas feitas pelo moderador. As respostas das perguntas feitas pelo moderador ficam também em segundo plano.

Para o papel de Moderadora no Grupo Focal, convidei uma colega do mestrado, colega de várias disciplinas e de orientação, com muita experiência na área da educação, inclusive em gestão escolar.

Gatti (2005, p. 28) observa que a abertura do grupo é um momento fundamental, pois, neste momento o Moderador deve proporcionar uma situação de conforto, gerando uma atmosfera permissiva. Para que isso ocorra é necessário que o Moderador ofereça informações que deixem os participantes à vontade, expondo o que deles se espera, explicando a rotina da reunião e determinando o tempo de duração do encontro.

De acordo com a literatura sobre a prática do Grupo Focal, tanto no grupo A, como no grupo B, o moderador fez uma breve auto apresentação e propôs aos demais integrantes que também o fizessem, posteriormente apresentou o critério de seleção dos integrantes dos grupos. Esta prática é positiva, pois contribui para a interação entre os integrantes, deixando-os mais à vontade para discutirem os temas propostos.

O papel da moderadora foi fundamental para o bom andamento do processo, tendo em vista que a mesma não interferiu nos comentários, permitindo que os

participantes apresentassem seu ponto de vista e abordassem suas experiências profissionais sem serem interrompidos ou influenciados pela moderadora.

Neste processo, outro elemento importante é o do observador que tem como função observar e registrar o mais fielmente possível todas as informações. Para que a observação ganhe mais significado é importante que, além das considerações de cada participante, sejam observadas palavras, gestos, silêncio, tom de voz e a fisionomia dos participantes durante todo o processo.

Como já foi mencionado anteriormente, eu acabei atuando como Observador, levando em conta o número reduzido de integrantes e as dificuldades para reunir os participantes, já mencionadas anteriormente.

4.3.4. Conteúdo

Tendo como base a problemática de minha pesquisa, elaborei um roteiro²⁸ com questões chave para o desenvolvimento do Grupo Focal, as quais foram utilizadas pela Moderadora para conduzir os trabalhos.

4.3.5. O ambiente e os recursos utilizados

O desenvolvimento desta prática exigiu um ambiente propício, livre de barulho, confortável e de fácil acesso aos participantes.

No Grupo Focal A foi usada a sala dos professores do Colégio Esmeralda, em um dia em que não havia aula. Estavam na escola apenas os funcionários da secretaria e o diretor da escola, o que permitiu um ambiente favorável. Já no Grupo Focal B foi utilizada uma sala no Colégio Pérola, destinada aos atendimentos da equipe pedagógica, como já havia sido combinado com a equipe pedagógica da escola. Esta sala ficou disponível para o trabalho, sem que houvesse qualquer tipo de interferência durante o desenvolvimento da prática.

Durante o desenvolvimento da metodologia, com o intuito de facilitar a captação das informações utilizou-se o recurso da gravação do áudio.

Nos dois Grupos Focais, todos os integrantes foram dispostos em torno de uma mesa, o que permitiu uma maior facilidade de visualização por parte dos

²⁸ O roteiro para a realização do grupo focal encontra-se em: apêndice 04.

participantes e, principalmente, por parte da moderadora e do observador. Nos dois grupos o gravador foi colocado no centro da mesa, afim de captar o som de todos os participantes.

4.3.6. Convite

Com o desenvolvimento do questionário prévio, foi possível identificar os professores que fariam parte dos grupos focais. Após a seleção, iniciou-se o trabalho de contato com estes professores selecionados. Durante este contato, busquei expor a importância da participação destes no Grupo Focal, estudando de forma individual as possibilidades de tempo e de deslocamento de cada integrante. Ao chegar a um consenso sobre a data, o horário e o melhor local, realizei um contato telefônico com cada um dos professores selecionados e com a moderadora dos grupos para agendar o dia, a hora e o local da realização dos dois eventos. Um dia antes da realização dos grupos, tornei a ligar para os professores e confirmar a presença de cada um deles.

Dos doze professores selecionados, apenas sete professores participaram dos grupos. Um dos integrantes estava adoentado e, como mencionei anteriormente, a distância entre as escolas e residências e os horários de aulas diferenciados foram empecilhos para a presença de todos.

Apesar da ausência de alguns professores selecionados a pratica ocorreu de uma forma positiva, pois apesar de serem grupos com poucos integrantes, estes acabaram contribuindo com muita informação e com muita riqueza de detalhes.

4.3.7. Cronograma

A realização dos grupos ocorreu dentro do cronograma previamente estabelecido. A primeira reunião ocorreu na terceira semana do mês de novembro e a segunda reunião ocorreu na quarta semana de novembro, ou seja, uma semana de diferença entre uma e outra reunião. Primeiramente foi realizada a reunião do Grupo Focal A – no Colégio Esmeralda, e posteriormente a do Grupo Focal B – no Colégio Pérola.

O cronograma foi assim definido: Elaboração do questionário prévio e distribuição nas escolas – meados de setembro, coleta dos questionários – final de setembro, análise e seleção dos professores – primeira semana de outubro, visita às escolas para expor a importância da participação dos professores nos grupos focais – mês de outubro, contato telefônico e por email para definição do dia, local e hora da reunião- segunda semana de novembro, para análise dos dados (transcrição e reflexões sobre os dados), detive-me cerca de 20 dias.

4.3.8. Condução das reuniões:

As duas reuniões seguiram os mesmos parâmetros, inicialmente foi elaborado um roteiro com os passos a serem seguidos durante as reuniões e com questões introdutórias e centrais do tema proposto, sendo que a utilização e condução das mesmas ficou a cargo da moderadora. Além do roteiro, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi entregue para ser lido e assinado pelos integrantes dos grupos durante as reuniões.

4.3.9. Organização da sala de dinâmica:

O ambiente foi composto por uma mesa retangular com cadeiras em seu entorno. Esta disposição buscou possibilitar a visibilidade de todos os participantes. Além desta mesa maior, outra mesa foi colocada em um canto da sala, onde foram deixados os alimentos (biscoitos, doces, salgados e sucos) usados no coquetel de confraternização no final da reunião.

Conforme os professores foram chegando, foram sendo por mim recepcionados e convidados a sentar em torno da mesa. Por alguns minutos houve uma conversa descontraída, pois, como a cada semestre ocorrem cursos de formação de professores, promovido pelo Núcleo Regional de Educação e nestes cursos os professores são reunidos por disciplina, desta forma a maioria dos professores de História que leciona em São José dos Pinhais se conhece, ou já participou de algum evento junto. A dinâmica, propriamente dita, só se iniciou quando a moderadora apresentou-se dando as boas vindas, posteriormente agradeceu a presença de todos e indagou sobre o auxílio que os participantes

estava dando para o desenvolvimento desta pesquisa. A moderadora explicou o que é um grupo focal aos participantes, também expôs como seria realizado o trabalho, como e por quem seriam feitas as observações durante a reunião e, posteriormente, realizou a apresentação dos temas. Ao final da prática a moderadora fez a leitura do Termo de Consentimento que foi assinado por todos os sujeitos da pesquisa.

Com a finalização da prática, na condição de pesquisador, principal favorecido pela presença dos professores, tomei a palavra e agradei a presença de todos, inclusive da moderadora que prontamente se colocou à disposição. Ao final do agradecimento, convidei a todos para servirem-se do coquetel. As reuniões dos dois Grupos Focais tiveram a duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Observo a importância da técnica do Grupo Focal para o desenvolvimento da pesquisa, apesar de serem grupos pequenos: Grupo Focal A, contar com quatro professores e o Grupo Focal B contar com três professores. As contribuições destes participantes foram muito ricas e vieram ao encontro do tema desta pesquisa: as alternativas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio para corrigir as dificuldades de leitura e interpretação apresentadas por seus alunos. Destaco a contribuição da moderadora, que de forma clara, expôs e conduziu a prática, sem interferir ou conduzir a fala dos participantes. Após o término de todo o processo, a moderadora relatou-me sobre a riqueza de informações e a contribuição dos dois grupos de professores para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste capítulo, busquei apresentar os motivos que determinaram a escolha da abordagem qualitativa para o desenvolvimento da dissertação. Motivos estes que, também, contribuíram para a escolha do Grupo Focal como instrumento da coleta de dados junto aos professores de História.

O objeto da pesquisa foram as práticas dos professores de História do Ensino Médio para superar as dificuldades de leitura e interpretação observadas em seus alunos. Como as práticas são frutos de reflexões dos professores de História do Ensino Médio, sujeitos desta pesquisa e, como estas práticas apresentam especificidades, a pesquisa qualitativa e o instrumento do grupo focal foram a abordagem e o método mais indicados e responderam de forma positiva, ao propósito da pesquisa. O grupo focal permitiu uma troca maior entre os

participantes. O uso deste instrumento para coleta de dados permitiu que fossem observados conceitos, sentimentos e atitudes dos participantes, elementos que não seriam percebidos com o uso de outro instrumento para a coleta dos dados.

Foi exposto, neste capítulo, a organização do grupo focal e seu desenvolvimento de uma forma descritiva, apresentando: o conteúdo abordado, os recursos utilizados durante a realização da prática, a organização do ambiente, o chamamento dos participantes, o cronograma e a forma como as reuniões foram conduzidas, realçando a serenidade da moderadora no desenrolar da prática.

Na próxima seção, serão apresentadas as reflexões obtidas com a prática dos grupos focais. Serão observados as dificuldades mencionadas pelos professores durante a realização da prática exploratória, problemas estes referentes a construção do saber na disciplina de História. Serão abordadas, também, as alternativas dos professores para superar tais dificuldades.

5. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITES

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste”.FREIRE (1997, p.115-116)

Com o objetivo de sistematizar as alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos,²⁹ apresentadas pelos alunos de História deste nível de ensino, apresento, nesta parte do trabalho, as lições da prática trazida pelos professores sujeitos da pesquisa. Essa sistematização tem em vista contribuir com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, séries finais.

Assim, inicialmente, são apresentados os problemas da prática pedagógica desses professores, suas percepções acerca desses problemas, as iniciativas tomadas por eles para fazer frente às dificuldades de leitura e interpretação de textos. As percepções dos alunos, quanto ao desenvolvimento destas alternativas pedagógicas e seus resultados práticos, são apresentadas na próxima seção.

Observamos que, no Brasil, historicamente a construção de uma escola para as massas contribuiu para a formação do dualismo na educação. Segundo Bruno (2011), na dinâmica do capitalismo não torna-se interessante que todos os jovens

²⁹ Apesar das dificuldades de leitura e interpretação ocorrerem em textos, imagens, vídeos, música, entre outras formas de comunicação, neste trabalho foram observadas as práticas referentes a leitura e interpretação de texto. Tendo em vista o direcionamento das práticas dos professores serem voltados para esta forma de comunicação.

sejam formados com o mesmo grau de complexidade. Neste sentido observa Bruno (2011, p. 558):

Dessa forma, como no capitalismo, as desigualdades são elementos constitutivos de sua estrutura, as diferenciações no interior da classe trabalhadora, quanto a salários, condições de vida e qualificação, não desapareceram, ao contrário, podem até terem se agravado. A razão é que, do ponto de vista do capital, seria um desperdício formar a totalidade das novas gerações num mesmo grau de complexidade. Com a dinâmica do mercado de trabalho formal, altamente estratificado e poupador de força de trabalho, muitos jovens jamais serão inseridos neles. Eles irão para o exército de reserva ou executarão trabalhos simples que não exigem o mesmo grau de complexidade dos trabalhos voltados para a produção de inovação e para a produção de mercadorias com alto valor agregado.

Essa característica dualista da educação brasileira acompanha o processo de formação da educação no país. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação passou a ser privilégio de poucos. Apenas a elite que tivesse condições para enviar seus filhos às universidades da Europa ou quem matriculasse seus filhos nas poucas escolas mantidas por outras ordens religiosas, que permaneceram na colônia, teriam acesso a educação.

A falta de escolas, para a grande maioria da população, contribuiu para o aumento do contingente de marginalizados, pessoas que viviam a margem da produção colonial.

Segundo Neves (2003):

A Monarquia e suas elites tinham consciência da existência “perigosa” das massas populares que foi se constituindo entre aquelas que foram ficando a margem da produção colonial, centralizada nos senhores e nos escravos. Estes contingentes cresceram muito desestabilizando o sistema.

Somente após a Independência do Brasil, ocorrido na segunda década do século XIX, a escola é novamente oferecida, oficialmente, à população mais pobre. O grande interesse do Estado era, então, disciplinar e ordenar esta população marginalizada, denominada por Prado Júnior (1979, p. 285), de “*massa deslocada, indefinida, mal enquadrada na ordem social e, na realidade produto e vítima dela*”.

Esse processo histórico vem ganhando uma nova roupagem com as atuais políticas neoliberais. Apesar das políticas de inclusão e de obrigatoriedade da educação fundamental para todos, a escola dualista ainda é uma realidade, principalmente se levarmos em conta o modelo usado para ingresso nas universidades públicas. Em tais modelos – vestibular/Enem avalia-se a interpretação

de questões e o poder de argumentação para o desenvolvimento das redações - conhecimentos adquiridos principalmente com a prática da leitura. Desta forma, é evidente que precisamos discutir novas estratégias e repensar o uso de antigas formas de construção do saber, de forma que possamos ter uma escola que oportunize uma formação mais sólida a um número maior de pessoas.

Assim, nesta parte do trabalho, serão apresentadas as dificuldades encontradas pelos professores em lecionar à disciplina de História. Estas dificuldades foram apontadas durante a realização dos grupos focais. Serão, também, apresentadas as alternativas dos professores para buscar a superação destas dificuldades, dando mais ênfase a análise das práticas dos professores de História voltadas ao desenvolvimento da leitura e da interpretação para alunos do Ensino Médio, principal objetivo desta dissertação.

Buscando uma melhor organização das ideias, primeiramente serão apresentados os problemas identificados pelos professores e, posteriormente, as iniciativas destes professores para superá-los.

5.1 – Ensino de História: principais dificuldades

Durante a realização dos grupos focais, foi possível identificar, na fala dos professores, algumas angústias. Entre elas destacam-se: (i) a dificuldade em despertar o interesse dos alunos para a disciplina de História; (ii) a hierarquia existente entre as disciplinas e a cultura escolar que vem se construindo, onde a disciplina de História vem perdendo importância; (iii) a dificuldade dos alunos em realizar a leitura de fontes históricas; (iv) a dificuldade de leitura e interpretação de textos.

Estas dificuldades nortearam o diálogo entre os professores durante a realização da pesquisa exploratória.

Para encaminhar as reflexões sobre o objeto de estudo e os objetivos deste trabalho, primeiramente serão abordadas as reflexões acerca da dificuldade de atrair os alunos para a disciplina; posteriormente, as reflexões sobre as dificuldades dos alunos em realizar a leitura de fontes; posteriormente, sobre a hierarquia das disciplinas e, por fim, sobre as dificuldades observadas de leitura e interpretação de textos na disciplina.

5.1.1 A dificuldade em despertar o interesse dos alunos para a disciplina de História

Segundo os professores participantes do grupo focal, existe dificuldade, na disciplina, em atrair os alunos, fazendo com que estes se sintam sujeitos pertencentes à história. Para que isso aconteça o professor precisa desenvolver uma investigação, descobrindo e criando meios para fazer da disciplina algo atraente para seus alunos. Assim, é fundamental que o professor procure entender a realidade cultural em que seus alunos estão inseridos. O professor observará que possivelmente sua realidade cultural seja diferente da realidade de seus alunos. Segundo Miranda (2007, p. 39):

... não há como considerar a elaboração dos saberes docentes a não ser pela inserção de tais saberes em um quadro compreensivo da cultura da escola, interligando, portanto, cultura, memória, saberes docentes e saber histórico escolar.

Assim, é necessário que o professor de História procure agir como um catalisador, observando as diferentes culturas nas quais seus alunos estão inseridos e entendendo que esta diferenciação faz com que cada um dos docentes entenda a história e tenha percepções de memória com um viés diferente. Sua função neste caso é absorver, “codificar e recodificar” estes conhecimentos e reflexões e construir com seus alunos conceitos que venham ao encontro do saber histórico.

Considerada por Bloch como a “ciência dos homens no tempo”, a história precisa ocupar o seu espaço e ser compreendida pelos alunos como disciplina importante, formadora de sujeitos capazes de compreender-se no mundo em que vivem. Para Bloch (1997, p. 89), seus valores vão desde a capacidade de distrair até o seu papel em levar os indivíduos à compreensão, classificação e inteligibilidade do mundo.

A Nova História trouxe muitas contribuições³⁰ para que a disciplina de História se aproximasse realmente da realidade de todos. Além da proposta de uma história inclusiva, onde todos estariam presentes, a chamada “história vista de baixo”, a Nova História propôs a possibilidade de utilizarmos outras fontes de pesquisa, entre estas, as fontes orais, muito mais próxima à realidade dos alunos.

³⁰ Entre estas contribuições estão as novas temáticas propostas pela Nova História e que foram observadas no capítulo III.

Além do resgate da história oral, outras fontes como fotos, roupas, periódicos, ilustrações, músicas, poemas, entre outras, passaram a ser utilizadas em sala de aula, permitindo assim um leque de novas possibilidades de leitura e interpretação da história.

5.1.2 A hierarquia existente entre as disciplinas e a suposta desvalorização da disciplina de História.

Segundo os professores envolvidos na discussão, a disciplina de História tem perdido importância e espaço entre os estudantes. Para a professora MG: *a importância da disciplina para eles é nula*. A professora ainda justifica que os alunos tem aversão à disciplina de História e que os alunos gostam da disciplina até o 6º.. ano do Ensino Fundamental. Para a professora, até o 5º. ano, os alunos aprendem em História conteúdos próximos à sua realidade. Conforme os PCNs (BRASIL, 1997), um dos objetivos mais relevantes quanto ao ensino de História, neste nível de ensino, relaciona-se à questão da identidade. Seguindo esta determinação, os conteúdos de História estudados nas séries iniciais são voltados a realidade mais próxima dos alunos. Nas palavras de Cruz (2003, p.2), o ensino de História nas séries iniciais deve considerar a história de vida do aluno, uma vez que somos seres históricos. Assim, estuda-se a história da família, a história do bairro, da cidade e é dada uma pincelada na história do Brasil. Nas séries iniciais a história parte do micro para o macro. No 6. ano o conteúdo estudado é o da História Antiga e este conteúdo agrada aos alunos. Segundo a professora RG: *“até o 6. ano os alunos são mais receptivos à disciplina”*. Neste sentido complementa o professor PJ observando que os alunos nesta fase são muito mais curiosos, segundo PJ:

“até o 6. ano o conteúdo estudado atrai os alunos: Grécia Antiga, Egito, o que volta a ocorrer no 9. ano com o estudo do conteúdo que aborda as duas guerras mundiais.”

A partir do 7. ano, o conteúdo estudado torna-se mais distante da realidade dos alunos, a economia e a política passam a fazer parte dos conteúdos estudados. Passam a serem observadas as transformações sociais, e os processos revolucionários e de independências dos países. Já no Ensino Médio os conteúdos são mais aprofundados e é neste processo de aprofundamento que os alunos perdem o interesse pela disciplina. Para RQ: *“é no ensino médio que eles perdem o*

interesse devido a questão do aprofundamento político, ao significado das ideias, e a compreensão e construção das sociedades”.

Segundo a professora RQ, no Ensino Fundamental, o estudo da história está muito mais voltado ao estudo dos fatos, neste sentido acaba sendo cobrado menos a reflexão sobre o contexto político, econômico e social em que estes fatos estão inseridos. Assim, um grande aliado dos professores acaba sendo o cinema. Para a professora RG o cinema apresenta filmes sobre batalhas gregas ou batalhas da Segunda Guerra Mundial, porém não enfocam o cenário em que estas batalhas ocorrem, ou seja, não apresentam o pano de fundo destes momentos históricos. Ainda sobre a influência do cinema, observa RG: *isso passa depois com o tempo.*³¹

Já no Ensino Médio a preocupação é a busca pela formação de um sujeito entendedor do contexto social, econômico e político em que está inserido, desta forma, os conteúdos estudados são mais aprofundados, buscando assim esta formação mais filosófica dos alunos. Neste sentido, o professor PJ argumentou que os alunos ao ingressarem no Ensino Médio perdem o interesse pela disciplina. Segundo o professor PJ:

aí quando você muda o foco do ensino fundamental para o médio, onde se aprofunda na questão política, e isso não agrada o jovem, diferente de como era na década de 1970. Isso contribui para o não interesse pela história.

Segundo os PCNs:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também de uma **cidadania social**, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (BRASIL, Ministério da Educação - PCNs, 1999: 12).

Outra dificuldade observada está na importância que é dada à disciplina de História. Neste sentido, a professora MG observa que, ao longo de sua carreira, vem percebendo a importância em grau maior que se dá a outras disciplinas, segundo a professora:

(...) nos 21 anos que eu leciono eu sempre escutei que as matérias mais importantes são português e matemática e escutei isso não só de alunos,

³¹ Argumentando que o cinema retratando fatos ocorridos na história perde sua influência sobre os alunos já em outros níveis de ensino

mas também dos diretores, de professores de outras disciplinas e de pais.

Segundo a professora RQ o desinteresse pela disciplina de História vem influenciando negativamente os estudantes e está se incorporando à cultura escolar. Para reforçar esta observação, a professora também citou o relato de um fato acontecido com um aluno do 9.º ano do Ensino Fundamental, que entregou a prova de História em branco. Nas palavras da professora:

*“Por que você me entregou a prova em branco?
É que a minha mãe falou para eu estudar para a prova de matemática que a disciplina de História não vai reprovar mesmo. Aí saiu a nota do lindinho e a mãe foi lá escola. Eu sempre uso o livro didático, até no dia da prova porque esta é interpretativa. E a mãe falou:
Professora porque você não faz um questionário de umas 150 perguntas que ele vai estudar e vai bem na prova. E argumentou que eu não poderia dar zero pra ele. Expliquei a mãe que ele tem o livro e foi mal na prova porque tem dificuldades até para encontrar o conteúdo no livro, sequer encontrou o conteúdo no livro e entregou a prova em branco, por isso tirou zero. A mãe alegou que na época dela o professor de História dava questionário e neste sistema é mais fácil para estudar”.*

O exemplo apresentado pela professora mostra o conceito de História tradicional, onde os alunos apenas reproduzem os conhecimentos já existentes, sem que seja a eles disponibilizado meios de construção do saber.

Segundo Luckesi (2000):

A avaliação tradicional é muito usada na escola tecnicista, onde o aluno é o agente receptor dos meios de transmissão. O ato de avaliar tradicionalmente não se limita à aplicação das provas, questionários e testes, mas também valoriza a correção que classifica e discrimina os alunos ajudando a consubstanciar a reprodução de desigualdades sociais.

Referente à desvalorização e a hierarquia entre as disciplinas o professor PJ observou que o Estado também não contribui para a valorização da disciplina, na fala do professor: *“nem nas provas feitas pelo governo a História aparece, as disciplinas que ganham atenção maior são Português e Matemática”.*

Torna-se importante ressaltar que, historicamente, a disciplina de História é vista como disciplina formadora de cidadãos reflexivos e críticos do seu tempo e da sociedade em que estão inseridos. O estudo da história ajuda os sujeitos a

entenderem a sociedade atual, neste sentido, para o Estado nem sempre é ideal que haja uma sociedade constituída por sujeitos críticos. Segundo Morais³² (2012):

Como prática pedagógica, a História é de fundamental importância na formação do sujeito, propiciando a oportunidade de pensar e se identificar como sujeito, importante para a construção de todo o processo social, e se identificar individualmente, porém de grande importância para o desenvolvimento em todos os aspectos da coletividade, ou como parte indispensável para a formação de um todo.

Neste sentido, a disciplina da História pode não interessar ao Estado, uma vez que pode constituir-se num espaço de desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Se observarmos a disciplina por este viés passamos a defini-la como uma disciplina importante para os sujeitos, porém desinteressante para o Estado. A formação de sujeitos críticos contribuiria, segundo Silva (2000), com a formação de uma “consciência política” capaz de transformar o sujeito e a sociedade em que este vive a partir do “desvelamento” do caráter “ideológico” da opressão a que estão submetidas as “classes dominadas”.

Entre as provas padronizadas propostas pelo Estado aos alunos na Educação Básica estão: a Prova Brasil e a Olimpíada de Matemática, as duas tem caráter avaliativo do nível de educação no país. Ponderando sobre a gestão educacional na América Latina, observa Cabral Neto e Castro (2005, p.31), sobre as recomendações formuladas pela Declaração de Cochabamba:

Realizar avaliações e investigações periódicas sobre os processos de descentralização e desconcentração educativas para determinar seus avanços e influências. Os resultados obtidos deverão servir para que os países modifiquem e reforcem suas estratégias de gestão no objetivo de fortalecer os processos pedagógicos e assegurar a disponibilidade suficiente de recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros para todas as instituições educativas, principalmente as mais pobres.

Quanto ao suposto descaso dado à disciplina de História, a professora MG também descreveu um fato observado por ela em uma entrevista feita após a realização de uma prova de vestibular em um canal de televisão. Observou a professora MG:

³² Retirado Artigo Científico apresentado à Faculdade Facvest- Lages SC, como pré requisito para conclusão do curso de graduação em História. <http://www.artigopublico.com/artigos/a-disciplina-de-historia-no-ensino-e-suas-prerrogativas-constitutivas-do-saber-viver-as-realidades-sociais>.

“A entrevista foi feita no final de uma prova de vestibular, onde se questionou sobre a dificuldade da prova realizada naquele dia. Segundo os vestibulandos as questões que teriam apresentado maior grau de dificuldade teriam sido as de química e as de física. Ouvindo a resposta dos estudantes, ao final da reportagem a âncora do jornal reafirmou que é sempre a prova de química e a de física as mais difíceis nos concursos de vestibular”.

O fato apresentado pela professora ilustra a ideia de cultura hierárquica que, segundo os professores, vem se construindo sobre as disciplinas de Português e Matemática, vistas como as mais importantes e as disciplinas de Física e de Química, vistas como as mais difíceis.

5.1.3 A dificuldade dos alunos em realizar a leitura de fontes históricas

Outra dificuldade encontrada pelos professores da disciplina de História está relacionada, justamente, à leitura das fontes. A falta de base – conhecimentos prévios, para a compreensão e leitura das fontes - faz com que os alunos e os próprios professores tenham dificuldade em interpretá-las. Para Miranda (2007, p. 63):

Há códigos fundamentais-linguístico, terminológico, psicológico e gráfico – sem os quais o historiador não é capaz de ler e decodificar as fontes. Ele não será capaz de decodificar uma fonte grega sem o conhecimento da língua ou a intermediação de um tradutor, não será capaz de compreender a descrição de uma circunstância narrada no século XII se lhe faltam informações a respeito do contexto, não será capaz de compreender o sentido de um símbolo reproduzido em monumentos que lhe faltam informações a cerca de suas variações das instituições e representações presentes naquele tempo.

Acaba sendo uma armadilha o uso destas fontes pelo professor sem que o mesmo tenha prévios conhecimentos que permitam sua compreensão, ou ainda, o uso de fontes, sem que sejam dadas condições dos alunos para interpretá-las, ou seja, sem que os mesmos tenham acesso ao conhecimento prévio que os permita compreendê-las. Esta dificuldade de interpretação é observada, com maior evidência, quando o tipo de fonte é um material visual – charges por exemplo. Para Gaskell, (1992, p. 237): embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento, em geral, os leva a ficarem mais a vontade com documentos escritos, isto me leva a observar mais uma complexidade no ensino de

história, a formação dos professores. Neste sentido, durante a prática do grupo focal, a Professora FP observou que, ao trabalhar com charges referentes a outros períodos da história, encontra extrema, dificuldade pois, os alunos não possuem o conhecimento do conteúdo, mesmo sendo conteúdos que estes já deviam ter estudado. Esta dificuldade dos professores em trabalhar com alguns tipos de fontes históricas, principalmente aquelas não textuais, nos permite refletir sobre a necessidade de um maior letramento histórico dos professores. Assim essas fontes poderiam ser mais bem interpretadas e decodificadas pelos professores e consequentemente pelos alunos.

5.1.4 A dificuldade de leitura e interpretação de textos apresentada pelos alunos (EM) na disciplina de História

Com as transformações ocorridas no mundo, onde os ponteiros do relógio passaram a determinar um ritmo desenfreado para nossas vidas, as novas descobertas tecnológicas passaram a proporcionar conhecimentos em um tempo muito menor, neste contexto, a leitura acabou sendo deixada de lado. Raramente nos deparamos com um jovem da educação básica com um livro na mão.

Para Yunes (2003, p. 37), ler significa:

Uma descoberta, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Ler é, pois interrogar as palavras, duvidar delas; ampliá-las. Deste contato, desta troca nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O ato de ler é um ato de sensibilidade e da inteligência, da compreensão e da comunhão com o mundo: expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas de conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos e ampliamos a condição humana.

Com base nestas afirmações de Yunes, torna-se evidente que a leitura é essencial para a construção do conhecimento. A leitura contribui para uma ampliação do entendimento do mundo por parte dos alunos, tornando-os sujeitos criativos, críticos e autônomos.

Outro autor que observa a importância da leitura para a formação de alunos reflexivos e aponta a necessidade da escola em dar mais atenção à leitura é Zilberman (1993). Segundo ela, a prática da leitura na escola, está vivendo um

momento de crise e esta crise precisa ser superada com o uso de estratégias pelos professores. Para Zilberman (1993): *A decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas essas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação desse último ao leitor.*

Durante a realização do grupo focal as observações foram voltadas, principalmente, às dificuldades de leitura e interpretação de texto apresentadas pelos alunos ao ingressar no Ensino Médio e buscaram contemplar o objeto de pesquisa desta dissertação, **as alternativas pedagógicas que os professores de História do Ensino Médio estão utilizando para superar as dificuldades de leitura e interpretação apresentadas pelos alunos.** Desse modo, construíram-se diálogos e reflexões importantes sobre as dificuldades no ensino de História e sua relação com as dificuldades de leitura e interpretação apresentada pelos alunos.

A realização do questionário e, posteriormente, dos grupos focais mostraram que as minhas angústias sobre as deficiências na leitura e interpretação dos alunos de Ensino Médio são também a angústia da maioria dos professores de História, sujeitos desta pesquisa.

A Professora MG observou a extrema dificuldade de leitura com que os alunos chegam ao Ensino Médio:

Eles vão juntando sílabas, isso no Ensino Médio e aí é que a gente sente. Eu não comento com eles, mas se eles não conseguem fazer a leitura como é que eles vão conseguir interpretar e não é um problema do ensino fundamental, é onde se aprende a alfabetização, é terrível, é de chorar... Tem alguns alunos que percebem, mas tem alunos que nem percebem esta dificuldade.

Para uma melhor reflexão sobre estas dificuldades de leitura observadas nos alunos ingressantes no EM recorreu-se a um aprofundamento em alguns conceitos e buscou-se reflexões acerca do processo de alfabetização e de letramento no país.

5.2 Alfabetização e letramento no Brasil

Para compreender a razão dessas dificuldades apontadas pelos professores, especialmente a questão a leitura e interpretação de textos entre os alunos da etapa

final da educação básica, torna-se necessário discutir a problemática da alfabetização e letramento, para além do conceito.

Inicialmente registramos que, apesar de nos últimos anos as discussões em torno da alfabetização e letramento terem ganho mais ênfase no Brasil, esses dois termos ainda são confundidos. Por outro lado, essa mesma discussão possibilita explicar e compreender a situação em que se encontram muitos estudantes de EM no que se refere à capacidade de leitura e interpretação de textos - uma das causas do desinteresse e das dificuldades de aprendizagem desses estudantes.

Segundo Mortatti (2004), o tema letramento, no Brasil, começa a ser introduzido nos anos de 1980 com as produções de Mary Kato e Leda Tfouni e também associado à necessidade de medir a aprendizagem dos estudantes quanto à leitura e à escrita. Isso porque, o termo “alfabetização” parecia ser insuficiente para explicar os níveis de competência de leitura e escrita nas avaliações dos estudantes que passaram a ser realizadas nas avaliações internacionais.

Sabemos que a alfabetização é um tema que acompanha a história da humanidade e é amplamente discutida no âmbito educacional. Segundo Soares (2003), alfabetização consiste na inserção no mundo da escrita por meio da aquisição de uma tecnologia, por sua vez, o letramento consiste no uso deste aprendizado para desenvolver competências, habilidades e atitudes.

Na década de 1990, a mídia passou a divulgar os índices sobre a evolução do alfabetismo no Brasil, porém ainda pautados em conhecimentos básicos de leitura. Sobre estes índices observa Soares (2004, p.7):

Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem, sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”.

Com efeito, o fracasso na alfabetização vem sendo observado nas duas últimas décadas. Inicialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental quando eram percebidos em avaliações internas das instituições. No entanto, nos últimos

anos, esses dados passaram a ser observados em avaliações externas, feitas em outros níveis de ensino, como é o caso do SAEB³³ e do ENEM.

Sobre essa problemática, Soares aponta diversos fatores como responsáveis para este fracasso na alfabetização. Um dos fatores teria sido a implantação do sistema de ciclo³⁴ que, segundo Soares, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização. Outro fator observado por Soares também como um dos responsáveis pelo fracasso na alfabetização é a progressão continuada³⁵ que, mal concebido e mal aplicada, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. Por fim, a autora observa como principal fator deste fracasso a substituição do paradigma behaviorista³⁶, dominante nos anos de 1960 e 1970, pelo paradigma cognitivista³⁷, nos anos de 1980, avançando para um paradigma sociocultural,³⁸ nos anos de 1990. As dificuldades encontradas com a substituição nos paradigmas deram origem a equívocos e novas experiências que não deram os resultados esperados. Neste sentido, Soares observa sobre a negatividade deste processo de transição:

Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. (SOARES 2004, p. 11)

³³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Segundo o site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná <http://www.educacao.pr.gov.br>. O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

³⁴ Segundo o site <http://www.educabrasil.com.br> o sistema de ciclos tem origem nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que concedeu autonomia a Estados, municípios e escolas para adotar, ou não, esse sistema. A LDB determina que, nos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia-a-dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social. De acordo com esse sistema, por exemplo, o ensino fundamental possui dois ciclos: um da primeira à quarta série e outro da quinta à oitava.

³⁵ Segundo o site <http://www.educabrasil.com.br>, é um procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. É considerada uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na idéia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado.

³⁶ Pautado no aprendizado através da repetição.

³⁷ Pautado no aprendizado através da descoberta.

³⁸ Pautado no aprendizado levando-se em conta a realidade em que está inserido o aluno.

Torna-se importante ressaltar que o aprender a ler e escrever ocorre também em instâncias não escolares. A criança precisa ser estimulada a aprender. Para Soares (2005), este estímulo deve ocorrer também na comunidade, na família, na igreja. Para Kleiman (2005), o “letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da escrita não somente na escola, mas em todo o lugar, pois a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem do cotidiano.

Vale registrar que a avaliação da alfabetização no Brasil teve início na década de 1940 através das medidas censitárias. Como referencial, foi usado neste período o saber ou não saber assinar o próprio nome. Observa Soares (2005) que na década de 1950, o referencial determinante foi conseguir escrever um bilhete simples. A partir de 1970, a avaliação do letramento no país passou a ser feita com base no grau de instrução da população, relacionando alfabetização, analfabetismo e letramento à conclusão da quarta série do Ensino Fundamental. Considerando, desta forma, analfabeto funcional o sujeito que tivesse menos de quatro anos de escolaridade.

Segundo Soares (2005), recentemente as avaliações passaram a ser mais criteriosas, determinando três níveis de letramento: nível 1 de letramento: pessoas com um a três anos de escolaridade; nível 2 de letramento: indivíduos que tenham entre quatro e sete anos de escolaridade; nível 3 de letramento: indivíduos com 8 anos ou mais de escolaridade.

Com a divisão em três níveis de letramento passou a ser observado que um grande número de sujeitos, pertencentes ao nível 3 de letramento, permaneciam sendo analfabetos funcionais. Neste sentido, Soares (2005) observa que para explicar a discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, a atitude mais frequente é a de responsabilizar a escola. A autora observa ainda que isso é um erro, pois, na maioria das vezes, essa discrepância está relacionada ao pouco ou nenhum uso da leitura fora da escola, seja por falta de oportunidades, seja por falta de interesse.

Já para Ribeiro (2005), analfabeto funcional é aquele sujeito que teve acesso limitado a escolarização ou que tem um domínio limitado de leitura e escrita. Este conceito acaba preenchendo as lacunas deixadas pela criação dos três níveis de letramentos, baseados apenas em anos de escolaridades dos indivíduos.

Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2001, aproximadamente dois terços da população brasileira com mais de quinze anos não tem o nível de escolarização que a constituição garante como direito de todos, ou seja, os oito anos³⁹ do Ensino Fundamental. Essa realidade coloca a alfabetização e o letramento no Brasil como um quadro complexo, que exige mudanças. Por um lado, as transformações nos paradigmas da alfabetização, ocorridos a partir da década de 1980, que segundo Soares, foram os principais responsáveis pelos equívocos através das novas experiências de alfabetização. Por outro lado, esse cenário de deficiência no nível de escolarização dos sujeitos com mais de quinze anos. Além disso, segundo Soares, a maioria dos alunos lê pouco fora da escola e, em algumas situações, a leitura é inexistente.

Assim sendo, nos deparamos com um quadro caótico e que acaba repercutindo na sala de aula, principalmente nas séries finais da educação básica, quando o aluno apresenta os resultados construídos durante a trajetória escolar, desse nível de ensino, e almeja ingressar em um nível superior de ensino.

Para fazer frente a essas dificuldades, os professores mostram-se desafiados e em busca de alternativas para superará-las. As iniciativas tomadas por eles serão tratadas a seguir.

5.3 As iniciativas dos professores de História do Ensino Médio para reduzir as dificuldades apresentadas

Como foi observado anteriormente, as dificuldades expostas pelos professores de História durante a realização do grupo focal são: o desinteresse dos alunos quanto a disciplina de História; a hierarquia das disciplinas e a desvalorização da disciplina de História pelo Estado e as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos.

Na sequência serão apresentadas as iniciativas dos professores para superar as dificuldades encontradas na disciplina de História.

³⁹ A Lei 11.274/06 regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos.

5.3.1 Iniciativas para elevar o interesse dos alunos pela disciplina

A busca por estratégias para atrair o interesse dos alunos para a disciplina de História, fazendo com que estes se sintam parte da mesma, tem se configurado como uma das prioridades dos professores. Ao observar as iniciativas dos professores, é possível identificar práticas diferentes que buscam um mesmo fim: atrair o aluno para a disciplina.

O Professor PJ busca inicialmente construir uma relação educador educando, pautada na confiança. Para o professor a partir do momento em que os alunos passam a ter confiança no professor, passam a se identificar mais com a disciplina e o resultado acaba aparecendo no aprendizado dos alunos.

A professora RG e a professora FP observaram que é fundamental conhecer a realidade cultural, social e econômica em que os alunos estão inseridos. Com base neste conhecimento, o professor precisa articular os conteúdos a esta realidade, utilizando exemplos durante as explicações que sejam pertencentes a realidade do aluno, assim, o aluno se sente mais próximo da disciplina.

O depoimento da professora RQ, a seguir, mostra essa busca dos professores. Ela explica:

“no bloco passado eu tinha dificuldade com um aluno, e ele não queria estudar. Alegava que queria ser carreteiro e pra isso não precisaria estudar, então, convidei ele pra ir comigo na minha hora atividade no laboratório de informática e fazer a prova do DETRAN. Assim ele poderia perceber o nível de dificuldade da prova para tirar a habilitação. Então ele foi lá e não conseguiu entender a metade da prova. e falou que precisava melhorar. Tive que buscar a sua realidade e desafiá-lo. Após esta experiência o aluno passou a se interessar mais nas aulas e seu aprendizado melhorou.

Nessa mesma direção, a professora MG observou que durante as aulas procura utilizar uma linguagem mais acessível para os alunos e que busca trabalhar com textos e livros que sejam pertinentes a realidade cultural destes alunos. Isso, segundo ela, favorece o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Ao observar as iniciativas dos professores, é possível perceber a preocupação existente em atrair o interesse dos alunos. Em última análise, esses professores buscam uma aproximação com os alunos, trazendo a realidade deles como ponto de partida para as atividades de ensino na disciplina de História.

5.3.2 Iniciativas para a valorização da disciplina de História

Como já foi observado anteriormente na concepção dos professores participantes do grupo focal, a disciplina estaria sofrendo uma desvalorização. Os professores, em suas contribuições no grupo focal, apontaram para a construção de uma cultura escolar que tem colocando a disciplina de História em um nível inferior, comparando com outras disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo os professores, esta hierarquia pode ser observada na redução do número de aulas de História e no aumento do número de aulas de Matemática e de Língua Portuguesa, na organização curricular do curso. Outro fator mencionado durante a realização do grupo focal foi a realização de testes nacionais padronizados, os quais valorizam apenas as disciplinas de Matemática: Olimpíada da Matemática e Língua Portuguesa: Prova Brasil.

É importante observar que a LDB, promulgada em 1996 buscando dar mais flexibilidade ao currículo, acabou com a organização dos “currículos mínimos”, colocando em seu lugar as Diretrizes Curriculares. Isso deu mais liberdade para os estados alterarem a grade curricular da Educação Básica.

Por outro lado, a redução no número de aulas de História pode ser observada também como uma forma de controle pelo Estado. Neste sentido, a disciplina de História não estaria perdendo aulas por não ser importante, mas sim por não interessar ao Estado, uma vez que a mesma contribui para a formação de sujeitos mais críticos e politizados.

A iniciativa dos professores para superar a suposta desvalorização da disciplina de História se dá através do diálogo com os alunos, onde se torna possível conhecer a realidade cultural e social dos mesmos. Outro ponto positivo do diálogo entre professor-aluno está na criação de uma relação de confiança entre docentes e discentes. Durante a realização do grupo focal, os professores declaram que procuram dialogar com seus alunos mostrando a importância da disciplina para a construção de sujeitos críticos e capazes de compreender a razão de ser dos problemas que enfrentam na sociedade em que estão inseridos.

5.3.3 Estratégias para reduzir as dificuldades dos alunos em realizar a leitura de fontes históricas

Durante a realização do grupo focal no Colégio Pérola, o professor AL, ao responder sobre qual é sua compreensão de leitura, explicou: *“A leitura não se faz somente a partir de textos. Se faz também através de documentos e isso é uma visão histórica, e os documentos são muitos. Isso é uma visão histórica”*. A observação do professor aponta para a necessidade do ensino de História incluir todos os tipos de fontes históricas e não apenas limitar-se a leitura de textos.

Com efeito, o estudo da História se dá através do estudo e da interpretação das fontes históricas. Para Andreotti (2005, p.3), todo o material que compõe um acervo de documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos etc., são fontes de consulta que nos trazem informações, são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador.

Uma das formas encontradas pelos professores para tratar das fontes, em sala de aula, está relacionada à escolha do livro didático. Para a professora MG é fundamental que os livros didáticos de história tragam conceitos sobre os diversos elementos da história, tais como o tempo, a cultura, o lugar e as fontes históricas. Os alunos precisam aprender como a história é resgatada e reconstituída. A leitura e a interpretação das fontes depende do sujeito entender o momento e o contexto histórico em que esta fonte foi criada. Segundo Fávero (2000, p.15):

No trabalho com as fontes aprendemos também que, quando penetramos num arquivo, dialogamos com os documentos, conseguimos compreender o não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado: há uma sensação de descoberta e de fascínio. Compreendemos ainda que os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos indivisíveis: são relações de força que aí detinham o poder.

As fontes são divididas em: fontes originais⁴⁰; fontes secundárias⁴¹ e fontes terciárias⁴². Segundo Castanho destaca que (2004, p.59):

⁴⁰ São criadas no tempo em que está sendo estudado.

⁴¹ Aquelas que citam, comentam ou constroem conclusões, embasando-se em fontes primárias.

⁴² Aquelas que podem ser citadas como bibliografias de bibliografias

A fonte é importante na medida em que fornece as informações de que o pesquisador necessita para trabalhar com seu referencial teórico, suas categorias, além daquelas que emergem da própria documentação. Não importa se as fontes são primárias ou secundárias, manuscritas ou impressas, escritas ou iconográficas. A informação que dela se retira é que importa (...).

A dificuldade dos alunos em realizar a leitura das fontes históricas está relacionada, principalmente, à dificuldade de leitura e interpretação de texto, imagem, vídeo, charges, entre outras formas de comunicação. As iniciativas dos professores para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos serão apresentadas a seguir. Quanto as dificuldades de leitura e interpretação de imagem, vídeo, charges entre outras relacionadas ao uso da imagem, apesar dos professores sujeitos da pesquisa perceberem a sua existência, não procuram alternativas para supera-las.

5.3.4 As iniciativas dos professores para superar as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos

Tendo como objetivo deste estudo sistematizar as alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos de História, no Ensino Médio, neste momento do trabalho serão apresentadas as iniciativas dos professores para fazer frente a essas dificuldades. Assim, a sistematização das iniciativas dos professores descritas durante a realização do grupo focal constitui o elemento central desta pesquisa.

Inicialmente registramos que as dificuldades de leitura e interpretação, apresentadas pelos alunos, não se restringem a leitura e interpretação de textos, mas incluem, também, imagens, charges, tirinhas, músicas, gráficos, legendas, vídeos, entre outras formas de comunicação. Porém, como já foi observado, durante a realização do grupo focal, foi possível observar que os professores apesar de terem ciência da importância de todas estas formas de comunicação, buscam centrar seus esforços no desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos. Segundo os professores, os alunos apresentam dificuldade na leitura e na interpretação de textos, ainda que nas outras forma de comunicação também

ocorram essa dificuldade, por isso, priorizam o desenvolvimento de práticas pedagógicas para melhorar a leitura e a interpretação de textos. Para esses professores, esta é a forma de comunicação mais importante para os alunos.

Outro ponto que consideramos importante registrar, é o fato de que, atualmente, a sociedade tornou-se muito mais imagética⁴³. Hoje a sociedade é visual e as crianças e os adolescentes acabam dando mais ênfase a imagem do que a própria escrita de texto. A propósito, Zamboni (1998. P. 23) escreve:

Quero enfatizar a existência de inúmeras outras linguagens que produzem também outras representações utilizadas em sala de aula e que são diretamente voltadas para a produção e compreensão do conhecimento histórico, principalmente em uma sociedade imagética como a nossa, caracterizada pela comunicação de massa, pela força das imagens produzidas para e pela televisão.

Zamboni, em sua observação nos propõe uma reflexão sobre as novas formas de abordar os conteúdos em sala de aula, na qual deve-se propor a construção do saber através do estudo de textos, porém entendemos que é preciso utilizar outras formas de linguagem e de transmissão e construção do conhecimento, levando-se em conta a própria realidade social e tecnológica em que estamos cada vez mais inseridos.

Para que haja uma maior organização de ideias, procurei apresentar as iniciativas dos professores de forma individualizada, apesar destes professores terem apresentado suas práticas de uma forma interligada durante as discussões dos grupos focais.

A apresentação das práticas seguirá a ordem de apresentação dos professores no início da reunião dos grupos, como também, a sequência de realização dos grupos focais. Assim, inicialmente serão apresentadas as práticas dos professores participantes do Grupo Focal A – realizado no Colégio Esmeralda, seguidos dos participantes do Grupo Focal B – realizado no Colégio Diamante.

Professora MG: Para esta professora, a maior dificuldade apresentada por seus alunos está na falta do hábito de leitura, decorrente das condições objetivas de vida. A maioria trabalha e muitos fazem cursos profissionalizantes no contra-turno. Assim ela se expressa:

⁴³ Sociedade na qual a imagem se configura como principal veículo de comunicação.

Eu sempre falo para eles que o único lugar que eles leem é na escola. Não adiante eu me iludir pensando que os alunos vão chegar em casa e vão ler, que eu sei que não vão. E depois, é Ensino Médio e o meu turno aqui é de manhã, à tarde eles vão fazer cursinhos profissionalizantes e muitos vão trabalhar. Então, eles não vão ler.

Além do aprendizado através da própria prática o aprendizado da leitura está relacionado ao contexto social em que o sujeito está inserido. A esse respeito observa Ribeiro (2003):

As habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira, e tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social. (2001, p. 26)

Realizando um levantamento junto ao Projeto Político Pedagógico - PPP do Colégio Esmeralda, onde a professora MG leciona, foi possível constatar que a maioria dos alunos pertencem à famílias com baixa renda e o nível de escolarização dos pais é baixo. Aproximadamente 80% dos pais concluíram apenas até a antiga oitava série do Ensino Fundamental.

O fator econômico é determinante para que muitos alunos do EM trabalhem ou façam cursos profissionalizantes no contra turno. Segundo Ribeiro (2003, p.20): no ambiente de trabalho, a maioria das pessoas entre 15 e 60 anos, inseridos na classe de renda baixa, não tem nenhuma demanda de leitura ou tem demanda muito limitada.

A prática adotada pela professora para reduzir a deficiência na leitura e na interpretação, de seus alunos, consiste principalmente, no desenvolvimento da prática da leitura em sala de aula. Segundo MG:

A minha arma ultimamente tem sido o Enem. Falo no Enem e eles já olham diferente, apesar de que muitos não fazem o Enem, porque não é obrigatório, mas eu digo que vai se tornar obrigatório. Eu faço eles lerem e eles leem. É pesado, porque você vê que eles não querem ler. Mas eu meio que obrigo que eles leiam em sala de aula.

Já no terceiro ano do Ensino Médio, a estratégia desenvolvida para fazer com que os alunos leiam está na elaboração de resumos. Apesar da professora observar que a elaboração de resumos é uma prática “ultrapassada”, foi o único mecanismo que funcionou. Assim ela se expressa:

E no terceiro ano eu fiz uma experiência, este ano, de elaboração de resumos, porque no resumo eles leem, e aí aquela questão... Ache as palavras chave, e, depois elabore a explicação do que você leu.

Somente após a elaboração dos chamados “resumos” é que a professora efetivamente explica o conteúdo presente no texto.

Outra prática está na cobrança da oralidade, onde a professora pede para que os alunos leiam em voz alta. A dinâmica é indicar cada aluno para ler um parágrafo. Ela explica:

(...) e aí é que você sente, eles vão juntando sílabas, isso Ensino Médio, eu não comento com eles, mas se eles não conseguem fazer a leitura como é que eles vão conseguir interpretar o que estão lendo?

Segundo a professora, ela força muito mais a leitura e a interpretação de textos do que de imagens. Para MG, a principal dificuldade é a leitura de textos e por isso cobra em sala:

(...) assim, nós sabemos que é a falta de leitura, eles não leem, por isso eu cobro essa leitura em sala, porque eu sei que eles não vão ler em outro lugar, apesar da facilidade existente hoje, com as diversas formas de acesso a informação.

A professora observa que apesar dos alunos terem acesso a mais informação, através dos novos meios tecnológicos, a questão está em que tipo de informação eles buscam. O uso das novas tecnologias de informação proporciona a socialização das informações, o que favorece a inclusão social. Segundo Estefenon; Eisenstein (2008, p. 142):

Necessitamos de mais gente que pense, fale, leia, opine, se envolva e mostre a cara do Brasil, instigando o usuário de computador a aprender, ensinar, romper fronteiras e se tornar cidadão do mundo. Quanto mais o círculo crescer, mais possibilidades surgirão. Podemos estimular uma maior quantidade possível de pessoas e nossos jovens a descobrir o fantástico potencial transformador da tecnologia da informação, inclusive para fomentar movimentos contra a engrenagem da exclusão – que leva a violência.

Porém, nem sempre os novos meios de comunicação e de informação se apresentam apropriados para os alunos. É fundamental que seja feito um processo de seleção de filtragem das informações obtidas, principalmente na internet. Além

das informações, a internet proporciona a diversão e o entretenimento, o que acaba seduzindo muito mais os jovens do que as informações propriamente ditas. Segundo a professora MG:

Eles conversam entre eles aqui e, quando chegam em casa, acessam a internet e continuam conversando com os colegas que tiveram conversando a manhã toda. E que informação eles trocam entre eles: que cor de unha eu vou pintar...

Quanto as facilidades trazidas com os avanços tecnológicos, os professores observaram que muitos alunos, que trabalham no contraturno ou que trabalham durante o dia e estudam a noite, acabam se utilizando destes avanços tecnológicos, em especial, da internet para desenvolverem suas atividades e trabalhos.

Na fala do professor:

Não vejo o trabalho como problema, todos trabalharam e estudaram, e antes era mais difícil. Até os conteúdos precisavam ser decorados. Não tinha biblioteca, era tudo mais difícil, e hoje está tudo disponível e isto está deixando os alunos mais preguiçosos."

Neste sentido, observou também a professora RQ que os alunos estão copiando tudo do Google. Ela informa que *principalmente os alunos com licença*⁴⁴, *o que se torna um problema*. Quando os alunos entram em licença é comum que sua nota esteja atrelada à entrega de trabalhos. A maioria dos professores acaba solicitando trabalhos de pesquisa e estes acabam sendo cópias da internet.

Diante dessa realidade, os professores comentam que tornou-se importante o professor orientar sobre como um trabalho de pesquisa deve ser entregue. Neste sentido, o professor não deve pedir um trabalho somente para servir como nota para o aluno, sem que o mesmo não alcance o aprendizado do conteúdo com a realização deste.

Em outra crítica apresentada quanto ao uso da internet, o Professor AL observou que a leitura se faz pela prática e por mais que tenhamos cinco aulas vamos ter na escola hoje a leitura pela leitura, ou seja, sem um aprofundamento. AL observa:

Esse aluno antes das redes sociais já tinha uma leitura fragmentada, lê o segundo parágrafo e esquece o que leu no primeiro, eu vejo que as redes sociais vêm contribuindo para que os alunos tenham informações mais rápidas, em três linhas. Para que ler 10 páginas se eu consigo este conhecimento em três linhas no Google, e não pense em passar um filme legendado para ele, eles não querem assistir.

⁴⁴ A licença que a professora está se referindo são os afastamentos por motivo de saúde, serviço militar e gravidez. Afastamentos comuns no EM.

Segundo alguns especialistas, os adolescentes observam o mundo de uma forma muito imediata. Bauman (1998) explica que vivemos hoje o chamado “tempo real”, em que as distâncias se encurtam de tal forma a tornar tudo imediatamente presente. Para Bauman vivemos a era da “instantaneidade”, em que não é mais preciso aguardar, esperar ou retardar a satisfação de um desejo, um gesto, uma palavra, e assim por diante. É importante que o professor compreenda o momento vivido, mas também procure orientar seus alunos quanto a necessidade da busca pela reflexão na construção do conhecimento.

Apesar dos professores participantes no grupo focal serem de escolas diferentes, suas práticas apresentam muitas semelhanças e apontam para a necessidade do professor, mesmo no EM retomar práticas pedagógicas de leitura e interpretação utilizadas no Ensino Fundamental.

Professora RQ: A professora inicialmente elaborou um roteiro, no qual apresenta o livro e explica como o livro funciona. Também explica como o aluno pode usar o índice. Segundo RQ:

(...) o aluno não tem nem sequer o hábito de folhear o livro, que recebe do Estado. Quando você dá um tema em sala eles não sabem nem localizar em que página está, então você tem que apresentar o livro.

Após o trabalho inicial apresentando o livro para os alunos a professora RQ utiliza outra estratégia no restante do ano – o trabalho com fichamento.

(...) quando trabalho com texto, procuro através deste fichamento fazer com que os alunos identifiquem as ideias principais contidas neste texto, propondo a eles que compreendam a temporalidade presente e que encontrem as relações entre História e Geografia, por exemplo..

A busca por uma melhor condição de leitura e de interpretação acaba consistindo em um trabalho lento e que exige muita paciência, “um trabalho de formiguinha”.

Professor PJ: Para o professor a grande dificuldade está no nível de imaturidade dos alunos. Nas falas do professor: (...) *eu vejo assim, eles estão em um nível de maturidade muito pequeno, nós temos que pegar pela mão mesmo, que senão eles não saem do lugar onde estão.* Para o professor PJ os alunos precisam de um auxílio maior por parte dos professores para que estes possam compreender

os conteúdos propostos. Este auxílio deve ocorrer principalmente na interpretação dos textos solicitados.

E na questão da leitura e da interpretação a estratégia adotada pelo professor é inversa da estratégia usada pela maioria dos professores, que buscam primeiramente que os alunos leiam sobre um determinado assunto para posteriormente explicá-lo.

O professor usa como estratégia, primeiramente contar a história antes para daí eles poderem se inteirar do que vão ler. O professor PJ explica:

(...) você pega um tema qualquer, a guerra por exemplo, eu vou contar toda a história das guerras pra daí eles lerem o texto e entenderem, e na explicação dos conteúdos você precisa usar uma linguagem simples para que eles possam entender. Somente depois da explicação você pode partir pra leitura no livro didático ou em um texto que seja passado pra eles.

O professor observa que os alunos têm extrema dificuldade de leitura (...) *infelizmente no Ensino Médio a situação é esta: a leitura deles é silábica.* Segundo PJ o trabalho com os alunos precisa ser lento, sem se preocupar com os conteúdos a serem vencidos. Nas palavras do professor PJ (...) *estou me satisfazendo em que eles entendam pelo menos o mínimo, e é assim, precisamos pegá-los pela mão.*

Na concepção do professor PJ como já foi mencionado inicialmente é importante construir uma relação de respeito e de confiança entre educador e educando. Construindo esta relação, os alunos passam a respeitar o professor, o conteúdo e o aprendizado ocorre de uma forma mais produtiva.

Por sua vez, a professora MG observa que a relação entre educador educando precisa ser cuidadosa. Segundo a professora, uma aproximação exagerada entre professores e alunos pode resultar no oposto, ou seja, em um desrespeito ao professor e à disciplina, sendo que o professora passa a ser vista não mais como o professora, mas sim como um colega.

Neste sentido, observa a professora MG:

(...) *“eu transmito para eles que eu sou profissional, e explico a situação deles. Acho que alguém colocou no início da conversa, a relação não é de amizade, professor aluno, não amigo. (ensino aprendizagem).”*

A relação educador educando vem sendo repensada. É evidente que alguns limites, nesta relação, precisam ser colocados, porém ela não pode ser mais a relação do professor ditador e detentor de todo saber. Para Rodrigues (1997), o educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos, pois o seu papel é bem mais amplo, ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos.

A propósito, Gadotti (1999, p.2) observa que:

“O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

Nessa perspectiva, o conhecimento precisa ser construído pelo aluno.

Professora FP: A iniciativa da professora vem ao encontro da prática apontada pela professora RQ, onde são criados roteiros e o trabalho passa a ser a análise de pequenos trechos do texto.

Para professora FP, a grande dificuldade também está na leitura e interpretação de textos, com base nessa constatação acabou abandonando o trabalho com imagens, fontes primárias, documentários e passou a trabalhar mais com texto porque, segundo ela, (...) *a leitura e a escrita são a base da história, e os alunos estão muito deficientes nisso, então é importante pegá-los pelas mãos.*

Para tentar diminuir essa dificuldade dos alunos, a professora vem usando, como estratégia, a análise de parágrafos, com uso de dicionário. Segundo FP, os estudantes do Ensino Médio tem dificuldade até pra entender o que cada parágrafo quer dizer. (... *então eles iam escrevendo no livro do lado do parágrafo o que entenderam*).

Outra prática desenvolvida foi o uso de palavras chaves. Ela explica:

(...) eles tinham que identificar no texto. Trabalho também com as perguntas básicas da história quando, onde, porque, então eles procuram identificar isso parágrafo por parágrafo.

Segundo a professora, um trabalho lento “*de formiguinha*” onde você deixa de seguir os conteúdos que deveriam ser trabalhados para se fixar na interpretação e isso acaba prejudicando os alunos, pois muitos conteúdos importantes para o Enem acabam sendo deixados de lado. Para a Professora, os alunos têm extrema dificuldade também em escrever (...) *até o texto é difícil, espaço de parágrafo, a*

estrutura do texto. Por isso, além de trabalhar a leitura e a interpretação é necessário trabalhar a escrita com eles.

Para desenvolver a escrita, a professora usa como estratégia, a reflexão dos alunos antes de elaborarem os textos (...) *pensar o que vai escrever, o que vai fazer no primeiro parágrafo, no segundo, no terceiro.* A professora espera que se houver um trabalho voltado ao desenvolvimento da leitura e da interpretação, os alunos possam mais tarde aprender sozinhos os conteúdos que foram deixados de lado.

Professor CA: Para o professor a dificuldade de leitura e interpretação dos alunos está vinculada a não existência do hábito de leitura, principalmente porque, em casa, não existe este hábito. (...) *são poucas as famílias que leem, são poucos os pais que leem.*

Para o Professor CA, o problema apareceu devido ao Ensino Fundamental, séries iniciais e finais. Ele observa que não se trabalha a interpretação, mas trabalha-se o conteúdo. (...) *as dificuldades de interpretação vem sendo carregada ao Ensino Médio, pois não se priorizou a leitura e a interpretação.*

Ao encontro do que afirmou CA, o professor AL aborda ainda o ciclo no fundamental, onde o aluno passa de série e só se preocupa com esse aluno no último ano do fundamental I. Esta conclusão feita pelo professor vem ao encontro das contribuições de Soares (2003) apresentadas nas observações feitas sobre a alfabetização e o letramento e o seu fracasso.

Para melhorar a leitura e a interpretação dos alunos, o professor C.A elaborou um material intitulado “complementação de aprendizagem”, neste material há um roteiro e explicações de como interpretar um texto, uma imagem, ensinando a fazer uma legenda. Outra prática do professor consiste na elaboração de sínteses. Ele explica:

(...) todo ano eu começo explicando como fazer uma síntese, trabalhando com síntese eu obrigo ele a ler o texto e não pegar apenas partes fragmentadas deste texto.

Para CA, o aluno precisa focar a leitura para poder entender. (...) *as vezes, eu perco um trimestre inteiro só para ele entender como se deve fazer.*

Por sua vez, o professor AL observa que a dificuldade de leitura também está atrelada a influência da família que não tem o hábito de ler. Como prática, o professor relatou uma experiência desenvolvida em uma escola que já havia trabalhado. Ele relata: (...) *eu tive uma experiência em um colégio que tinha a*

experiência de um projeto de leitura. Segundo o professor, o projeto de leitura consistia em determinar uma aula por semana para a leitura. Estas aulas eram em dias da semana diferentes para evitar que os professores fossem prejudicados quanto ao andamento dos conteúdos referentes as suas disciplinas. Segundo o professor, a iniciativa foi fantástica, mas o desinteresse pela leitura era evidente nos alunos.

(...) um dia eu levei os alunos para a biblioteca. Eles pegaram os livrinhos para ler e eu peguei um livro de crônicas, do Stanislaw Ponte Preta. Em um determinado momento, lendo uma de suas crônicas eu dei risada e um aluno achou estranho. "Por que o professor está rindo?" Ou seja, a maioria dos alunos não consegue ver prazer na leitura, eles não conseguem perceber na leitura algo que vai melhorar o intelecto deles, eles acham que a leitura é perda de tempo.

A leitura se faz pela prática e iniciativas como a do professor, em levar os alunos à biblioteca, são muito importantes para ampliar o interesse pela leitura nos alunos. Ao planejar uma visita a uma biblioteca é importante refletir sobre o tipo de leitura que os alunos farão. É importante ressaltar que a biblioteca é um local de uso coletivo e que os alunos estarão em contato com outros estudantes da escola. Para que a atividade tenha realmente resultados positivos, o professor deverá escolher o acervo anteriormente, e para isso, precisa conhecer os livros que a biblioteca dispõe.

Para a professora VA, a dificuldade está atrelada ao hábito e a construção de uma cultura de leitura pela criança. Segundo a professora, este hábito precisa ser construído. VA observa que já trabalhou com o Ensino Fundamental, séries iniciais, e alega que História e Geografia são vistas de uma forma superficial. A professora observa que uma das dificuldades encontradas pelos alunos na disciplina de História está relacionada à grande quantidade de conteúdos que são abordados em cada série e os livros didáticos na maioria das vezes não são empolgantes. *"(...) os livros didáticos não são livros atrativos para os alunos"*.

Sua prática, para diminuir as dificuldades dos alunos ingressantes no Ensino Médio, consiste em trabalhar pequenos textos ou até parágrafos com os alunos, desenvolvendo a habilidade de entender o que está lendo. Na fala da professora VA *(...) este trabalho deveria ter vindo de 1. a 4. série e a gente deveria estar complementando.*

Esta seção buscou mostrar as dificuldades apresentadas pelos professores de História no Ensino Médio e as iniciativas, desses professores, para fazer frente às dificuldades apresentadas pelos alunos. Buscou-se dar mais ênfase à dificuldade de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos do EM, já que é o foco deste estudo.

Para compreender a razão dessas dificuldades, levantadas pelos professores, buscamos entender a alfabetização e o letramento no Brasil.

A sistematização das iniciativas dos professores para minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos são apresentadas, conforme os professores foram descrevendo-as. Contudo, observa-se que há pontos comuns nessas iniciativas. Todos buscam uma forma de possibilitar o contato com a leitura e interpretação de textos aos seus alunos, ainda que restrita à sala de aula. Isso porque, segundo os professores, seus alunos são trabalhadores e não dispõem de tempo para o estudo fora do espaço da escola.

Para ampliar a compreensão do significado dessas iniciativas para os alunos, na próxima seção, serão observadas as reflexões construídas com o auxílio dos questionários preenchidos pelo alunos. Esses questionários buscaram observar a percepção dos alunos quanto as práticas desenvolvidas pelos professores para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos.

6. O DESENVOLVIMENTO DAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. (FREIRE: 1996, p. 96)

Com o objetivo de sistematizar as alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos, apresentadas pelos alunos de História no Ensino Médio, apresentamos na seção anterior as iniciativas dos professores. Nesta seção será apresentada a percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento dessas alternativas pedagógicas e seus resultados práticos.

Para contribuir no desenvolvimento das análises foram realizados dois questionários: o primeiro para extrair os dados pertinentes às percepções dos alunos quanto as alternativas desenvolvidas pelos professores de História para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos no EM e o segundo para servir de apoio na elaboração das reflexões do trabalho. Este segundo questionário buscou descobrir o tempo que os alunos destinam à leitura fora da escola. Além do tempo de leitura, a pesquisa buscou investigar quantos livros os alunos leem por ano e que tipo de leitura os alunos mais gostam.

Para facilitar a sistematização dos dados apresentados, nesta seção, determinou-se que: o questionário utilizado para extrair os dados pertinentes a percepção dos alunos, quanto as alternativas desenvolvidas pelos professores, passaria a ser chamado de “**questionário 1**” e o questionário utilizado para extrair informações sobre o tempo, a quantidade e o tipo de leitura que os alunos realizam passaria a ser chamado de “**questionário 2**”.

Desta forma, a elaboração desta seção ocorreu com a análise das experiências apresentadas pelos professores na seção anterior, juntamente com as informações extraídas do **questionário 1** e do **questionário 2**.

Torna-se importante observar que as turmas do EM, onde foram realizados os questionários, são turmas onde os professores participantes do grupo focal

lecionam. Para evitar que não houvesse influência sobre as respostas, os questionários não foram preenchidos pelos alunos durante as aulas dos professores de História – participantes do grupo focal.

6.1 Questionário 1: questões propostas aos alunos

- 1) A que você atribui as dificuldades de leitura e de interpretação de textos na disciplina de História?
- 2) Como os professores de História estão contribuindo para diminuir esta dificuldade?
- 3) Como você observa a prática adotada pelo professor (a) para superar esta dificuldade?

6.2 Descrição das respostas contidas no questionário 1

1) Quanto às dificuldades de leitura e interpretação de textos a maioria dos alunos apontou como causa: a falta do hábito de leitura na escola e em casa; a dificuldade em compreender textos com linguagem muito formal; as conversas paralelas durante a leitura de textos em sala de aula.

2) Quanto à contribuição dos professores para diminuir esta dificuldade: os professores estão dando mais oportunidade para ler e isso vai aumentar o grau de interpretação dos alunos; os professores estão priorizando a leitura e mudando a forma de ensinar; explicando bem e ajudam os alunos a entenderem o assunto; através da aula de leitura; incentivam os alunos a ler livros, revistas e jornais; exigem mais interpretação e menos “decoreba”; desenvolvem a leitura e a interpretação em grupo e o uso de debates; estão ficando mais próximos dos alunos, apresentando atividades que chamam a atenção dos alunos para a aula, despertando a sua curiosidade; fazendo aulas dinâmicas, trazendo documentos, o que torna a aula mais interessante; conversando com os alunos, fazendo com que eles tenham confiança e entendam que estão na sala para aprender e não precisam ter medo de errar.

3) Quanto à observação da prática adotada pelo professor: está estimulando os alunos a saber interpretar um texto; bem interessante, pois assim, o

aluno cria um laço de aprendizado com o professor e o seu desempenho aumenta; com esse método evoluímos bastante, porque torna-se mais fácil de aprender; boa, pois o aluno lendo, diminui essas dificuldades

6.3 Questionário 2: questões propostas aos alunos

- 1) Qual é sua atividade no contra-turno escolar?
- 2) Quanto tempo do seu dia (fora da escola) é destinado ao estudo?
- 3) Quanto tempo do seu dia (fora da escola) você destina a leitura?
- 4) Quantos livros você lê por ano?
- 5) Que tipo de livro você gosta?

6.4 Descrição das respostas contidas no questionário 2

1) Quanto à atividade desenvolvida pelos alunos no contraturno escolar: o questionário apresentou como predomínio de respostas citando o trabalho como sendo a atividade do contra-turno. Este predomínio de respostas foi observado principalmente, nos alunos que estudam no período noturno. Já entre os alunos do período matutino e vespertino, as respostas citaram atividades diversas, entre elas: arrumar a casa; assistir televisão; jogar vídeo game; jogar no computador; jogar futebol; dormir; acessar a internet; ler; tocar violão; ir à academia; cuidar dos irmãos; ir para o estágio; andar de bicicleta; preparar o almoço.

2) Quanto ao tempo do dia (fora da escola) destinado ao estudo: os alunos, em sua maioria, apresentam pouco tempo destinado, efetivamente, ao estudo. Aproximadamente 25 % dos alunos alegam nunca estudar em outro ambiente que não seja a escola. A grande maioria dos alunos alega estudar no máximo uma hora diariamente, porém este tempo de estudo está relacionado ao desenvolvimento de atividades “lição de casa”. Apenas um pequeno grupo de alunos, aproximadamente 10 %, declarou estudar, realmente todos os dias, independente das lições de casa. Estas informações mostram a falta de hábito de estudo pelos alunos.

3) Quanto ao tempo diário (fora da escola) destinado à leitura: o resultado mostrou um cenário ainda pior. Aproximadamente a metade dos alunos, que responderam o questionário, alegam não ler fora da escola, ou seja, não destinam nenhum tempo do dia, especificamente, para a leitura. O restante dos alunos responderam que apesar de ler, não é uma prática diária e o tempo destinado para a leitura é muito pequeno, raramente superando uma hora diária.

4) Questionados quanto a quantidade de livros que os estudantes leem ao ano: Foram entrevistados 126 alunos do EM, sendo estes alunos do período diurno e do período noturno. Apesar de serem de períodos diferentes e por mais que no período noturno, a maioria dos alunos trabalham no contra-turno, a média de livros lidos se manteve igual para as duas situações.

Alunos que não leem nenhum livro durante o ano:	25%
Alunos que leem ao menos um livro durante o ano:	18%
Alunos que leem ao menos dois livros durante o ano:	17%
Alunos que leem ao menos quatro livros durante o ano:	16%
Alunos que leem ao menos cinco livros durante o ano:	08%
Alunos que leem mais de cinco livros durante o ano:	16%

Ao observar o quadro, contendo o número de livros lidos pelos alunos do EM, é evidente o número elevado de alunos que não leem nenhum livro durante o ano, ou seja, a escola acaba sendo para eles o único lugar de leitura. Outra conclusão, obtida pela análise do quadro, se dá pela diminuição do percentual de alunos à medida em que se eleva o número de livros, ou seja, o número de alunos que possuem o hábito da leitura é reduzido.

5) Questionados quanto a que tipo de livro os alunos gostam: Ao observar as respostas dos alunos, foi possível observar uma gama de estilos diferentes, determinando que estes possuem um gosto bem variado de leitura. Entre os tipos de leitura citados estão: livros contendo histórias de terror; romance; culinária; ficção científica; livros contendo contos; dramas; mitologia; fatos históricos; livros de auto ajuda; comédia; livros religiosos; poemas; astronomia; livros de piadas;

histórias de aventura; mangá japonês; histórias policiais. Um grande número de alunos afirmou que não gosta de nenhum tipo de livro.

Ao observar as respostas dadas pelos alunos nos dois questionários, podemos chegar a conclusões que permitem dialogar com as falas dos professores na realização da prática do grupo focal.

Durante a realização dos grupos focais, os professores abordaram algumas dificuldades percebidas no aprendizado da História no EM. Entre estas dificuldades mencionados estão: a desvalorização da disciplina de História; o desinteresse dos alunos pela disciplina e a dificuldade de leitura e interpretação apresentada pelos alunos ao ingressarem no Ensino Médio. As conversas, ocorridas no desenvolvimento do grupo focal, buscaram apresentar as iniciativas dos professores para superar estas dificuldades.

As respostas do questionário vem ao encontro das propostas elaboradas pelos professores ao desenvolver as alternativas para superação das dificuldades da leitura e interpretação de seus alunos. O resultado, obtido com as respostas apresenta um significado positivo das práticas desenvolvidas pelos professores e esta conclusão está evidente nas respostas dos alunos.

As condutas do professor influem sobre a percepção que os alunos têm de sua própria relação com os professores. Não basta o que o professor faz; é necessário que o aluno perceba o interesse do professor. O trato do professor com alunos concretos (ou com todos, cada um em seu momento) tem um impacto muito poderoso nos alunos. (MORALES, 1999, p. 60).

O pouco tempo destinado aos estudos, como foi observado pelos alunos no **questionário 2**, onde um número significativo de alunos afirmou que não estuda fora do âmbito escolar, contribui de forma negativa para o aprendizado dos alunos. O estudo e a leitura precisam ser vistas pelos alunos como uma prática importante. Se observarmos que o número de aulas de História não é o suficiente para que todo o conteúdo proposto nas Diretrizes Curriculares seja abordado com a profundidade necessária, a leitura e o estudo, fora do horário das aulas, tornam-se fundamental para auxiliar os alunos na construção do saber.

Durante a realização do grupo focal, a professora FP mencionou a dificuldade existente em utilizar charges, imagens referentes a outros períodos da história, pois os alunos apresentam extrema dificuldade em interpreta-las. Segundo FP, na

maioria das vezes, o tema presente, nestas charges e imagens, é pertinente a conteúdos já estudados em anos anteriores pelos alunos. Neste sentido, estas dificuldades estariam relacionadas principalmente a inexistência da prática de estudo por parte dos alunos.

O número elevado de alunos que não estudam fora do ambiente escolar, observado no **questionário 2** pode servir também para refletirmos sobre um descaso geral com a escola e com todas as disciplinas, não apenas pela disciplina de História, como foi observado pelos professores durante a realização do grupo focal. Este descaso com a escola pode ser o resultado de um processo de inicialização do aluno no meio escolar e do processo falho em sua alfabetização, pois o não aprender e o não acompanhar os conteúdos, estudados nas séries seguintes, contribuiria para o desinteresse dos estudantes pela escola. Outro elemento importante passa a ser a família e a falta de estímulo da família sobre o aluno. Segundo o professor CA, a dificuldade de leitura e interpretação dos alunos está vinculada a não existência do hábito de leitura, principalmente porque em casa não existe este hábito. Para o professor, são poucos os pais que leem.

Na seção anterior, observamos alguns fatores que determinaram o fracasso na alfabetização no Brasil, entre eles, segundo Soares (2005) a implantação do sistema de ciclos; a progressão continuada nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a substituição do paradigma behaviorista, que deu origem a equívocos e novas experiências que não deram os resultados esperados na alfabetização brasileira.

Se pensarmos em um cenário onde vivemos um fracasso na alfabetização e onde os alunos alfabetizados, neste período de fracasso, leem pouco, ou não leem, temos um cenário ainda mais complexo. Esta pouca leitura é apontada pelos alunos no **questionário 1** como a principal causa para suas dificuldades em leitura e interpretação de textos na escola.

Segundo observações dos professores durante a realização do grupo focal, a falta da prática de leitura dos alunos está relacionada a falta de incentivo em casa, onde a família também não lê. Neste sentido, estão sendo desenvolvidas algumas práticas em sala para reverter este quadro. Entre as práticas apresentadas na seção anterior encontram-se: o desenvolvimento de um projeto de leitura na escola; o desenvolvimento de um manual de orientação abordando também informações

sobre como ler e interpretar textos; o fichamento de livros; a leitura e a interpretação de pequenos trechos do texto; o desenvolvimento de resumos como estratégia de leitura; a explicação dos conteúdos a serem estudados antes da leitura; as orientações na elaboração de textos, a aproximação entre educador/educando, entre outras.

Segundo os alunos (**questionário 1**) estas práticas são positivas, pois os professores estão dando mais oportunidade para ler e isso vai aumentar o grau de interpretação dos alunos; os professores estão priorizando a leitura e mudando a forma de ensinar. Para os alunos, as aulas de leitura estão contribuindo para que eles entendam melhor os conteúdos. Neste sentido, torna-se importante mencionar a prática desenvolvida pelo professor PJ, na qual busca construir, inicialmente, uma relação educador educando, pautada na confiança. Conforme já foi mencionado anteriormente, o professor observa que: *a partir do momento em que os alunos passam a ter confiança no professor, passam a se identificar mais com a disciplina e o resultado acaba aparecendo no aprendizado dos alunos.*

A relação professor e aluno deve ser baseada em afetividade e sinceridade, pois: se um professor assume aulas para uma classe e crê que ela não aprenderá, então está certo e ela terá imensas dificuldades. Se ao invés disso, ele crê no desempenho da classe, ele conseguirá uma mudança, porque o cérebro humano é muito sensível a essa expectativa sobre o desempenho". (ANTUNES (1996, p. 56).

Analisando o **questionário 1**, foi possível constatar que os alunos observam mudanças na forma de trabalhar os conteúdos, abordando mais a leitura e propondo novas metodologias para o ensino da história, tendo em vista o momento educacional vivido. Na concepção dos alunos, os professores estão ficando mais próximos dos seus educandos, estão fazendo aulas mais interessantes e estão conversando mais com seus alunos, fazendo com que tenham confiança e entendam que estão na sala para aprender e que não precisam ter medo de errar. Segundo Freire (1996, p.42):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

O diálogo entre o professor e seus alunos torna-se algo fundamental. Este diálogo permite ao professor entender a realidade social, cultural e econômica em que seu aluno está inserido. Neste sentido, a professora RQ observa que: com base neste conhecimento, o professor precisa articular os conteúdos a realidade de seus alunos, utilizando exemplos durante as explicações que sejam pertencentes a realidade do aluno, assim, o aluno se sente mais próximo da disciplina. Este diálogo só ocorre efetivamente quando o professor se coloca como mediador na construção do saber, deixando de lado a tradicional condição de superior e de único detentor do saber no processo de aprendizagem. Segundo Mizukami (1986, p. 99):

A relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez educador. Quando essa relação não se efetiva, não há educação.

De acordo com as respostas contidas no **questionário 1**, os alunos percebem as metodologias adotadas pelos professores e a finalidade destas mudanças. Segundo os alunos, estas novas práticas estão estimulando os alunos a saber interpretar um texto. Observamos estas mudanças na fala de um aluno: *bem interessante, pois assim, o aluno cria um laço de aprendizado com o professor e o seu desempenho aumenta; com esse método evolui bastante, creio que seja mais fácil de aprender, pois o aluno lendo diminui suas dificuldades.*

Durante a realização dos grupos focais, os professores mencionaram muitas vezes a não existência do hábito da leitura. Neste sentido, o professor CA observou que a dificuldade de leitura e de interpretação dos alunos está vinculada a não existência do hábito de leitura, principalmente porque em casa não existe este hábito. A necessidade de trabalhar, para ajudar na economia da casa, acaba determinando que muitos alunos do EM trabalhem ou façam cursos profissionalizantes no contra-turno escolar. No ambiente do trabalho ou no ambiente do curso profissionalizante, os alunos não têm muito acesso à leitura, o que acaba contribuindo ainda mais para que não leiam, evitando assim a mudança de hábito que resultaria na elevação no tempo de leitura pelos alunos.

Nesta seção, foram apresentados os resultados dos dois questionários propostos aos alunos do EM. O questionário 1, buscou observar a percepção dos alunos quanto as práticas desenvolvidas pelos professores que buscaram reduzir as

dificuldades de leitura e interpretação de textos pelos alunos do EM na disciplina de História. O questionário 2 propôs a realização de um levantamento sobre o tempo, a quantidade e o tipo de leitura que os alunos do EM realizam.

Ao analisar o resultado dos questionários, foi possível perceber que os alunos aceitam e compreendem como importante às práticas desenvolvidas pelos professores. As práticas são vistas de forma positiva, proporcionando mais leitura na escola. É observada também uma maior aproximação entre educador/educando, o que acaba contribuindo no processo de aprendizagem dos alunos.

Os questionários foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois confirmaram as observações feitas pelos professores durante a realização do grupo focal. Estas observações apontavam para uma realidade na qual os alunos não leem ou leem pouco. Os fatores determinantes, para a falta de leitura estão na situação econômica, na família, e no modelo de escola que se construiu no país.

7. CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi levantar e sistematizar as alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos. Também buscou-se analisar a percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento destas alternativas pedagógicas em seus resultados práticos.

Para tanto, inicialmente apresentamos reflexões acerca do Ensino Médio, seu processo histórico, dando ênfase aos novos modelos propostos para este nível de ensino e observamos os questionamentos que, historicamente, foram sendo construídos sobre o mesmo.

As reflexões mostraram que o EM possui duas características, uma de formador de mão de obra para o mercado de trabalho e outra de formador do sujeito para o ingresso no nível superior de ensino. O fato de ser o último nível de ensino da Educação Básica e se constituir como uma porta de entrada para o nível superior de ensino, através de provas padronizadas como o ENEM, foi a fase escolar escolhida para a realização da pesquisa.

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, com a utilização da prática do grupo focal e de questionários, no qual, procurou-se apresentar as alternativas pedagógicas dos professores de História para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos dos alunos, na disciplina de História e suas percepções quanto a estas práticas.

As conclusões obtidas com a realização do trabalho serão expostas da seguinte maneira: primeiramente, a sistematização das alternativas pedagógicas utilizadas pelos professores de História do Ensino Médio e posteriormente a percepção dos alunos quanto a estas alternativas.

a) As alternativas dos professores para superar as dificuldades de leitura e interpretação de textos

A prática do grupo focal contribuiu de forma positiva para a obtenção de informações sobre as práticas dos professores. Durante a realização dos dois grupos focais, foi possível perceber não somente a angústia dos professores quanto

à dificuldade de seus alunos em ler e interpretar textos, mas também a preocupação em reverter esta situação. Com a prática foi possível observar que os professores de História, que lecionam no EM, estão preocupados com esta realidade e não se omitem. Dentro das suas possibilidades, desenvolvem práticas para alterar a dificuldade de leitura e interpretação de seus alunos.

As alternativas criadas pelos professores, para reduzir as dificuldades de leitura e interpretação, propõem o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Esta leitura é, em algumas situações, seguida da necessidade de elaboração de resumos sobre o conteúdo lido. Em outras situações, a leitura e a interpretação do texto caminham juntas, ou seja, o trabalho do professor consiste na leitura e na interpretação de pequenos textos ou até de parágrafos em sala de aula, para que haja compreensão.

Outras práticas foram realizadas através da elaboração de roteiros de leitura e de interpretação; fichamento do texto lido; um projeto de leitura na escola também foi mencionado; e a aproximação do professor ao aluno, buscando construir uma relação de confiança entre educador/educando.

As práticas desenvolvidas pelos professores e relatadas durante a realização do grupo focal vêm ao encontro do objetivo desta pesquisa que focalizou a prática pedagógica do professor de História no Ensino Médio, tendo como objeto de estudo as alternativas pedagógicas que esses professores de História do Ensino Médio estão utilizando para superar as dificuldades de leitura e interpretação apresentadas pelos alunos.

b) A percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento destas alternativas pedagógicas e seus resultados práticos

Como objetivo decorrente, o estudo buscou analisar a percepção dos alunos quanto ao desenvolvimento destas alternativas pedagógicas em seus resultados práticos, tais percepções foram observadas no questionário preenchido pelos alunos do EM.

Na concepção dos alunos com estas práticas, os professores estão dando mais oportunidade para ler e isso aumentará o grau de interpretação dos estudantes. O estudo mostrou que, para os alunos, a prática dos professores é

positiva, pois, os mesmos, estão priorizando a leitura e mudando a forma de ensinar, explicam bem e ajudam os alunos a entenderem o assunto através da aula de leitura. Eles destacam, também, o desenvolvimento da leitura e da interpretação em grupo e o uso de debates.

Os alunos consideram as práticas desenvolvidas pelos professores muito importantes para o seu aprendizado, principalmente no que se refere à leitura e interpretação de textos. Desta forma é possível afirmar que quanto à percepção dos alunos, as práticas desenvolvidas pelos professores estão alcançando seus objetivos.

Se pensarmos que ao final da Educação Básica nos deparamos com provas padronizadas, como o ENEM, que são cada vez mais a porta de entrada das universidades. Estas provas exigem dos candidatos um elevado grau de interpretação, o ideal seria, então, possibilitar aos alunos da Escola Pública condições de interpretar, para assim ingressarem em um nível superior, rompendo assim com o dualismo presente na educação brasileira.

A sistematização das iniciativas dos professores, sujeitos da pesquisa, indica que os professores estão atentos a essas dificuldades. E mais, que se mobilizam para buscar alternativas de superação da dificuldade, sem, contudo, desconhecer que essa problemática encontra sua razão de ser nas condições objetivas de vida dos alunos presentes na escola pública. São trabalhadores que não dispõem de tempo para realizar atividades fora do espaço da sala de aula. E também, vem de uma realidade familiar onde o hábito de leitura não faz parte do universo cultural dessas famílias.

Assim sendo, este estudo levanta a necessidade de ampliação do levantamento das práticas alternativas geradas pelos professores para fazer frente às dificuldades inerentes à realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (Org.); CASTRO, M. G. (Org.). **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil. 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC, INEP/MEC, 1989.

ALVES, J. A. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**: Cadernos de Pesquisa, n. 77, maio 1991.

ANTOCZECEN, Sergio. **A Borda da Borda**: uma Viagem ao Imaginário da Borda do Campo. Editora Freegraf, 2010.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

ARROYO, Miguel. Prefácio. PARO, V. H. In: **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDREOTTI, Azilde L. **Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira: características e conteúdo**. In: www.histedbr.fae.unicmap.br, 2005.

BARBEIRO, Heródoto; CANTELE, Bruna Renata; SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. **História: de olho no mundo do trabalho**. Volume Único para o Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2004.

BARREIRO, José Carlos. **Instituições, Trabalho e Luta de Classes no Brasil do Século XIX**. Revista Brasileira de História, São Paulo: Editora Marco Zero, v.7, n. 14, p. 131-149, mar./ago. 1987.

BAUMAN, Z. **Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História** in O Saber Histórico na sala de aula! Circe Bittencourt (org.). São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Brasília: MEC/SEF 2013.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Bruno, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Bruno, L. (Org.). **Educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1996.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP 1992.

CABRINI, Conceição. **História Temática**: Diversidade Cultural e Conflitos, 7. ano. Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação)

CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

ESTEFENON, S. G. B.; EISENSTEIN, E. **Geração digital: riscos e benefícios das novas tecnologias para as crianças e os adolescentes**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FENELON, Dea. **A questão dos estudos sociais**, in: Cadernos CEDES. A prática do ensino de história, São Paulo: Cortez/CEDES, nº 10, p.11-22.1984.

FERRETTI, Celso João, ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felícia R., FRANCO, Maria Laura P.B. **Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação: A história dos dominados em todo o mundo**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-7ª Edição- Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, C. L; PIMENTA, S.G. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Editora Contexto, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA Licínio C.; AZEVEDO Mário Luiz Neves de; CATANI Afrânio Mendes. **O Processo de Bolonha, a Avaliação de Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova:** Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar.2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** São Paulo: Cortez, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Reforma Capanema" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>, visitado em 07/04/2013.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e possibilidades das TIC na educação.** *sisifo/revistadeCiênciasdaEducação* · n.º 3 · mai/ago 07 iss n 1 6 4 9 - 4 9 9 0, 2007: <http://www.sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>, visitado em 20/05/2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno – O que é, como se faz.** 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MOURA, Maria Lucia Seidl de & FERREIRA Maria Cristina. **Projetos de Pesquisa: Elaboração, redação e apresentação.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 2005.

NETO Antonio Cabral; CASTRO Alda Maria Duarte Araújo. **Reflexões Sobre os Atuais Cenários da Política Educacional na América Latina,** 2005.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808 – 1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo. Vol. – 1, n 3, p. 1-5, 2. Sem. 1996.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Repensando o Ensino da História**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos...pdf>. Acesso em: 28/04/2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. História. Paraná, 2008.

PINSKY Jaime; PINSKY Carla Bassanezi. **Por uma História Prazerosa e Consequente**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. In: Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, n ° 14, p. 31, fev. 1997

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PUENTES, Roberto Valdés. **A Instrumentalidade Cultural da Didática Jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum**. Publicação de novo número dos Cadernos de História da Educação (v.9, n.2 – Jul. – Dez. – 2010).

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: O transitório e o permanente na educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas: Editora Papirus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.
SOUZA, Rosa Fátima de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo**: Fundação Editora UNESP, 1998.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – 1. Ed. – 19. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.**

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A Relação Professor/Estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados. 1984.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. In.: **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Available from:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881998000200005&lng=en&nrm=isso. Acesso em 12 de abr. 2013.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Refundar o ensino médio?** Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 96, p.1067-1086, Especial, out. 2005.

ZILBERMAN, Regina; **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.) **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

<http://www.artigopublico.com/artigos/a-disciplina-de-historia-no-ensino-e-suas-prerrogativas-constitutivas-do-saber-viver-as-realidades-sociais>. Acesso em 30 de abr. 2013

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000847246>. Acesso em: 12 mar. 2012.

<http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>. Acesso em: 08 set. 2011.

<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1110563&tit=Escolas-estaduais-deixam-ensino-medio-em-blocos>. Acesso em: 06 abr.2013.

http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/EM_BLOCOS/origem_em_blocos.pdf. Acesso em 06 abr. 2013.

<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/>. Acesso em: 06 jan. 2013.

<http://www.portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 14 mai. 2012.

http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101. Acesso em: 25 de fev. 2013.

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/praticapedagogica/biblioteca-como-organizar-espaco-leitura-581620.shtml>. Acesso em: 22 de mai. 2013.

ANEXO 1 (matéria sobre o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas retirada do Jornal Gazeta do Povo)

Escolas estaduais deixam ensino médio em blocos

Depois de dois anos de tentativa, algumas instituições, como o Colégio Estadual do Paraná, voltaram ao sistema tradicional.

Dois anos após a adesão ao ensino médio em blocos – que concentra metade das disciplinas no primeiro semestre e o restante no segundo – seis escolas da rede estadual estão retornando ao ensino tradicional. O método, implantado pelo governo do estado em 2009 e seguido por 434 das 1.225 instituições da rede, é questionado por educadores. A Secretaria Estadual de Educação, inclusive, não descarta a possibilidade de revê-lo e abrirá, a partir desta semana, uma enquete em seu portal para medir o nível da comunidade.

Entre as seis instituições que retornaram ao método tradicional está o Colégio Estadual do Paraná (CEP), o maior do estado, que desde o início do ano voltou ao ensino regular, em que os alunos têm aulas de todas as disciplinas durante todo o ano. O principal motivo, segundo a direção, foi insatisfação dos alunos, que alegam que o novo sistema prejudica a preparação para o vestibular. “Esse método não tem um resultado satisfatório para o perfil e a realidade dos nossos estudantes. Mais da metade deles entra aqui pensando em continuar seus estudos e fazer graduação”, explica a diretora, Tânia Maria Acco. Para Gustavo Henrique Lunardon, aluno do terceiro ano, é justamente esse o problema. “Em blocos a gente esquece muita coisa, o que atrapalha para fazer as provas para entrar na universidade. Eu vou tentar uma vaga em engenharia no fim do ano e estou feliz que voltou ao normal.”

Para alguns educadores, o problema não é o método em si, mas a forma com que foi adotado, sem levar em conta a mentalidade que ainda reina na educação brasileira. “Não existe reflexão e qualidade no ensino, por isso o que o aluno aprende no primeiro semestre esquece no segundo. Essa deveria ter sido a principal preocupação quando os blocos foram adotados, mas não houve um acompanhamento da Secretaria”, diz a doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Araci Asinelli da Luz. “Outro problema é que o conteúdo fica fragmentado e isso quebra a ideia de construção do conhecimento que se faz aos poucos, pois o aluno acaba se dispersando”, reflete Marlei Malinoski, que dá aulas de Português no Colégio Estadual Professor Brasília Vicente de Castro e coordena a integração das licenciaturas na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Na sua visão, a falta de maturidade dos alunos é mais um fator negativo. O aluno não tem autonomia para, quando necessário, lidar sozinho com os assuntos das matérias que não tem.

Entenda como funciona a divisão:

As 12 disciplinas são divididas em dois blocos. No Bloco 1 estão as matérias de Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa. No Bloco 2, as de Artes, Física, Geografia, Matemática, Sociologia e Química.

Os estudantes das instituições também são divididos em dois grupos. No primeiro semestre do ano, um dos grupos faz o Bloco 1 e o outro o Bloco 2. No segundo semestre ocorre a inversão. A escola tem autonomia para usar a

progressão parcial, ou seja, se o aluno reprovar em uma ou duas disciplinas, pode passar para o bloco seguinte e refazer apenas as matérias que reprovou. Assim, evita-se a retenção do estudante.

Mais questões

Não apenas a maturidade e mentalidade dos estudantes, porém, que têm inquietado os docentes que são contra o método. Para os que não o aprovam, outro problema é a concentração de conteúdos, que tornaria as aulas mais cansativas. “Eu indico por ano dez livros de literatura aos alunos. No bloco eles tinham de ler em um semestre, mas não deram conta. Eu chegava em sala e perguntava quantos tinham lido, mas em uma turma de 35 alunos no máximo cinco conseguiam, o que dificulta bastante o entendimento deles e o andamento da aula”, conta Tânia.

Além disso, a reposição no caso de faltas por parte dos professores também é comprometida, conforme aponta o professor de Filosofia Leonardo Pellegrino, que dá aula em três colégios públicos, entre eles o Instituto de Educação do Paraná. “Quando um professor precisa ser substituído esse processo é demorado. Se as aulas são concentradas, como ocorre nos blocos, o aluno corre o risco de ser mais.

O outro lado

Procurada para rebater as afirmações de que não estaria acompanhando a experiência das escolas em relação ao novo método, a Seed informou que abrirá, nesta semana, uma ferramenta para consulta pública em seu portal, para medir a satisfação da comunidade. Quanto à alegação de que o sistema prejudicaria a preparação para o vestibular, a superintendente de educação, Merogi Cavet, disse que o ensino médio trabalha os conteúdos de forma cumulativa durante a sua duração e que esta dificuldade é um dos pontos a serem avaliados na consulta pública. Além disso, informou que a partir deste ano as escolas estão liberadas para decidirem qual método vão adotar.

Método deveria diminuir evasão e retenção

Se por um lado professores e estudantes apontam falhas no sistema de ensino médio em blocos, outros indicam as vantagens do sistema. “O tempo é reorganizado de outra forma e o aluno precisa se preocupar em dar conta de apenas seis disciplinas e não 12. Ao meu ver, isso faz com ele que tenha mais chance de ir melhor e menos de reprovar”, diz a professora de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná Maria Madselva Ferreira Feiges. Para ela, a sensação de que se está cumprindo as etapas mais rápido também seria positiva no sentido de manter os estudantes estimulados e interessados.

No Colégio Estadual Leôncio Correia, o método estaria diminuindo a reprovação. “São poucos os que não gostam, inclusive professores, embora para eles seja mais trabalhoso”, afirma o diretor, Wanderlei Carlos Gardioli. Ele garante, ainda, que a evasão também diminuiu. Em 2009, ano em que o ensino médio em blocos foi implantado, houve redução de 33% nas turmas da manhã.

A diminuição das taxas de reprovação – e, conseqüentemente, das de evasão, já que a retenção contínua seria um dos fatores que mais contribuem para o abandono por parte dos estudantes – foi, inclusive, um dos argumentos da Seed para a adoção do método nas escolas estaduais que ofertam o ensino médio. No entanto, não é

possível saber se houve algum impacto, positivo ou negativo, já que a secretaria não informou os números. Para Tânia Maria Acco, diretora do Colégio Estadual do Paraná, a percepção é de que não houve mudança significativa nos dois fatores.

<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=1110563&tit=Escolas-estaduais-deixam-ensino-medio-em-blocos>

APÊNDICE (1)

Pesquisa elaborada com a finalidade de observar a prática dos professores de História no Ensino Médio – Rede Pública da Ensino.

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

Formação:

Professor (a) de História da rede pública de ensino a quanto tempo?

Instituição que cursou a graduação:

Ano de conclusão do curso:

- 1) Quais são as principais dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental apresentam ao chegarem no Ensino Médio?

- 2) A que você atribui estas dificuldades observadas?

- 3) Quais são as suas práticas adotadas no Ensino Médio para reverter esta situação ou ao menos melhorar o aprendizado na disciplina de história?

APÊNDICE 2
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ RG
_____, estou sendo convidado a participar da técnica de Grupo Focal, para a pesquisa -----

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto faz parte do programa stricto sensu (mestrado) da PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) e com o programa poderei manter contato pelo telefone 4132711655.

O livre acesso às informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação está assegurado.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, de _____ de 2012.

assinatura do sujeito da pesquisa

pesquisador responsável

APÊNDICE 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU – PPGE
QUESTIONÁRIO ELABORADO PELO MESTRANDO SERGIO ANTOCZECEN PARA O
DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA E DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

- 1) A que você atribui as dificuldades de leitura e de interpretação de textos na disciplina de história?

- 2) Como os professores de história estão contribuindo para diminuir esta dificuldade?

- 3) Como você observa esta prática adotada pelo (a) professor (a) para superar esta dificuldade.

APENDICE 4

GRUPO FOCAL - ROTEIRO

IDENTIFICAÇÃO

- Nome do entrevistado:
- Formação (especificar licenciatura/ ano de conclusão/ instituição)
- Experiência docente (tempo/nível de atuação na escola básica)

QUESTÕES- CHAVE QUE NORTEARÃO O TRABALHO

1- Como é que vocês Professores estão fazendo em suas Práticas Pedagógicas para resolver as dificuldades de leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos que ingressam no ensino médio e mais especificamente na disciplina de história? E ainda, a que vocês atribuem tais dificuldades? (30 MINUTOS DE DEBATE)

Obs.: O tempo previsto para o debate será de no mínimo 01h30min minutos e de no máximo 4 horas, dependerá da disponibilidade dos participantes e da necessidade de aprofundamento das questões, podendo haver até mais de uma sessão se for o caso.

- Equipe de pesquisa e suas funções:

- 1- Um mediador – Apresentar a equipe de pesquisa; esclarecer os objetivos do estudo e do grupo focal; consultar os participantes sobre a gravação das discussões; destacar a importância de todos nos debates; explicar o que será feito com os dados após o fechamento dos debates; convidar os participantes a apresentarem-se rapidamente.
- 2- Dois relatores- Anotar as falas, nominando-as associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as ideias nelas contidas. Deve também registrar a linguagem não verbal dos participantes, como, tom de voz, expressões corporais.
- 3- Um observador – deve avaliar e analisar o processo de condução do grupo focal, suas anotações deverá ter como meta a melhoria a qualidade do trabalho desenvolvido.
- 4- Um operador de gravação- Este responsável pela gravação integral, e deverá estar sempre atento à qualidade das gravações.