

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série Profissionalização Docente e Didática nº 1



ENSINO MÉDIO

processos, sujeitos e docência

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino
Organizadores

colecção
BP
DD
Biblioteca
Psicopedagógica
e Didática
Série: Profissionalização
Docente e Didática

EDUFU

Ensino Médio 1:
processos, sujeitos e docência



Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S
Cep 38408-902 | Uberlândia – MG
Tel: (34) 3239-4293

Reitor

Valder Steffen Júnior

Vice-reitor

Orlando César Mantese

Diretor da Edufu

Guilherme Fromm

Conselho Editorial

André Nemésio de Barros Pereira

Décio Gatti Júnior

Emerson Luiz Glamo

Hamilton Kikuti

João Cleps Júnior

Ricardo Reis Soares

Wedisson Oliveira Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E59m Ensino médio [recurso eletrônico] : processos, sujeitos e docência / Andréa Maturano Longarezi, Orlando Fernández Aquino, Roberto Valdés Puentes, organizadores. – Uberlândia : EDUFU, 2019
295 p. : il – (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática . Série Profissionalização Docente e Didática ; n. 1).

ISBN: 978-85-7078-490-2 (ebook)

Inclui bibliografia.

Vários autores:

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-490-2>

Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/>

Publicado no formato impresso em 2012

1. Ensino médio – Brasil. 2. Professores de ensino médio – Formação. 3. Educação de adultos. 4. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e ensino. I. Longarezi, Andréa Maturano, org. II. Fernández Aquino, Orlando, 1953-, org. III. Valdés Puentes, Roberto, org. Série.

CDU: 373.5(81)

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino
Organizadores

ENSINO MÉDIO

processos, sujeitos e docência

colecção
BPP
BDD
Biblioteca
Psicopedagógica
e Didática
Série: Profissionalização
Docente e Didática n. 1





Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvidor
e Profissionalização Docente

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

Prof. Ms. Achilles Delari Junior – Pesquisador Aposentado – Brasil
Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolívar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latino-americana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série Profissionalização Docente e Didática

Direção

Diva Souza Silva
Orlando Fernández Aquino
Ruben Nascimento

Equipe de Realização

Editora de publicações: Maria Amália Rocha
Assistente editorial: Leonardo Marcondes Alves
Revisão: Gean Reges de Brito
Revisão de língua espanhola: Roberto Valdés Puentes, Orlando Fernández Aquino
Revisão ABNT: Aline Alves Ramos
Projeto gráfico: Ivan da Silva Lima
Capa e diagramação: Bruna Finotti Fontes

Apoio:



Sumário

- 7 Apresentação

PARTE I

Processos: currículos, educação familiar e interdisciplinaridade

CAPÍTULO I

- 13 Currículum de enseñanza media y formación del profesorado:
hacia una convergencia para asegurar el éxito educativo para todos
Antonio Bolívar Botía
María Rosel Bolívar-Ruano

CAPÍTULO II

- 47 Uma oportunidade de ensino médio integrado a educação
profissional para jovens e adultos: o Proeja em Goiânia e em Vitória
Maria Margarida Machado
Edna Castro de Oliveira

CAPÍTULO III

- 73 El componente axiológico de la educación familiar y el
funcionamiento axiológico de la familia. Un modelo para la
superación de los PGI de secundaria básica en Cuba
Reinaldo Cueto Marín

CAPÍTULO IV

- 103 A noção de interdisciplinaridade e contextualização no ensino médio
Guacira Quirino Miranda

CAPÍTULO V

- 127 Ensino de sociologia no nível médio: os direitos humanos como
conteúdo interdisciplinar
Elisabeth da Fonseca Guimarães

PARTE II

Sujeitos e docência

CAPÍTULO VI

- 145 Os estudantes secundaristas das escolas da rede pública estadual
de Uberlândia - MG
Wender Faleiro
Andréia Alves da Silva

CAPÍTULO VII

- 177 Perfil cognitivo do aluno do ensino médio em Uberlândia - MG
Lia Paula Rodrigues Gomes

CAPÍTULO VIII

- 201 O perfil da aula e do professor de Física da rede pública de ensino do Município de Uberlândia-MG

Eduardo Kojy Takahashi

Severina Rodrigues de Lima

CAPÍTULO IX

- 223 La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico

Orlando Fernández Aquino

Roberto Valdés Puentes

Maria Célia Borges

Andréa Maturano Longarezi

CAPÍTULO X

- 249 Ensino médio em Uberlândia: uma análise do perfil da gestão da matéria e da classe

Izaudir Diniz

Fábio Cardoso de Souza

Sérgio A. F. Lisboa Genovez

CAPÍTULO XI

- 267 Reflexões sobre a prática pedagógica de matemática no ensino médio

Guilherme Saramago de Oliveira

Silvana Malusá Baraúna

- 291 Sobre os autores

Apresentação

A ideia deste livro surgiu em 2009, durante a execução dos projetos de pesquisa *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio: um diagnóstico de obstáculos e necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig, *Didática em sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia e *O perfil dos professores do Ensino Médio: um diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

Os projetos envolvem aproximadamente 20 pesquisadores (entre professores e alunos de graduação e pós-graduação) de três instituições de Ensino Superior (UFU, UFTM e Uniube), de seis escolas estaduais do município de Uberlândia e da Superintendência Regional de Ensino; além de comporem parte das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – Gepedi.

No contexto dessas pesquisas foi realizado um diagnóstico de obstáculos e necessidades didático-pedagógicas dos professores em exercício na rede estadual, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções, especialmente a docência, naquilo que lhe diz respeito: a organização (o planejamento), a execução (a gestão do processo em interação com os alunos) e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Esses estudos levantaram dados que analisam a situação atual do Ensino Médio no Brasil, revelando que o país não tem conseguido construir um projeto para esse nível que garanta o direito constitucional à efetiva universalização do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os cidadãos, independentemente das condições econômicas, classe social e grupos étnico-raciais.

O MEC, o INEP e o IBGE indicam que a preocupação em relação à situação atual do ensino médio não é um exagero. Ainda quando o Brasil ampliou a oferta de forma expressiva nesse nível quase dois milhões de jovens de 15 a 17 permanecem fora da escola. Além disso, observa-se uma crescente retração das matrículas no período de 2001 a 2009, em relação ao período de 1991 a 2001.

A maioria dos jovens que, pela idade, deveria estar cursando

o ensino médio está no ensino fundamental (mais de um terço) ou fora da escola. Sendo assim, o princípio da universalização da Educação Básica continua a ser uma ilusão. Ademais, os índices de evasão escolar são preocupantes e crescentes, pois de 8,0% em 2000 cresceu para 18% em 2006. As estatísticas sobre repetência são altas e têm subido de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005, o que prova a ausência de um acompanhamento individual e a ineficiência dos processos de recuperação.

Em relação à qualidade, é possível afirmar que esse é o nível que menos cresceu entre 2005 e 2009. Dados do IDEB (2009) mostram que esses alunos estão estagnados no desconhecimento. Esse desempenho coloca o ensino médio em uma posição ainda mais crítica em nível internacional. No programa de avaliação internacional de estudantes – Pisa, que realiza a cada dois anos a *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com estudantes de 15 anos, que deveriam estar no 1º ou 2º ano do ensino médio, os brasileiros aparecem em 53º lugar com 401 pontos, entre 65 países que participaram da pesquisa em 2009. Estamos muito atrás dos países bem posicionados: China (575), Finlândia (554), Hong Kong (549), Cingapura (542) e Japão (539).

Diante da complexidade do exposto, entende-se a importância de reunir estudos relacionados a esse segmento, de modo a criar um espaço de discussão e análise que possa contribuir para reflexões no entorno das problemáticas relacionadas ao ensino médio, o que resultou na organização de duas obras, *Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores* e *Ensino Médio: processos, sujeitos e docência*. Ambas contêm resultados de pesquisas desenvolvidas não apenas no âmbito do Gepedi, conforme mencionado, mas também por grupos de pesquisa de diferentes instituições e países.

No que se refere a este livro em particular, foram reunidos trabalhos que discutem essa problemática a partir de duas partes: 1) relacionada aos processos: currículos, educação familiar e interdisciplinaridade, e 2) o perfil dos sujeitos e da docência.

A primeira delas, *processos: currículos, educação familiar e interdisciplinaridade*, contemplam cinco capítulos: *Currículum de enseñanza media y formación del profesorado: hacia una convergencia para asegurar el éxito educativo para todos*, de Antonio Bolívar Botía e María

Rosel Bolívar-Ruano; *Uma oportunidade de ensino médio integrado a educação profissional para jovens e adultos: o Proeja em Goiânia e em Vitória*, de Margarida Machado e Edna de Castro Oliveira; *El componente axiológico de la educación familiar y el funcionamiento axiológico de la familia. Un modelo para la superación de los PGI de secundaria básica en Cuba*, de Reinaldo Cueto Marín; *A noção de interdisciplinaridade no Ensino Médio*, de Guacira Miranda; e *Ensino de Sociologia no nível médio: os Direitos Humanos como conteúdo interdisciplinar*, de Elisabeth da Fonseca Guimarães.

Nesta parte são discutidos a necessidade de conjugar escola pública, currículo e formação de professores para promoverem as mudanças desejadas no desenvolvimento dos estudantes; as possibilidades de reconfiguração do currículo da educação de jovens e adultos em nível médio, a partir da integração com a educação profissional; um modelo centrado na autopreparação dos professores a fim de garantir os elementos necessários que permitam o trabalho de educação em valores morais na família; abordados os conceitos, conteúdos e confirmada a importância da interdisciplinaridade e da contextualização para o trabalho docente nesse nível de ensino; e análise de questões vinculadas diretamente ao ensino dos Direitos Humanos como conteúdo interdisciplinar do programa de Sociologia.

A segunda parte, *sujeitos e docência*, inclui seis capítulos: *O perfil do estudante do Ensino Médio das escolas da rede estadual de Uberlândia*, de Wender Faleiro e Andréia Alves; *Perfil cognitivo do aluno do Ensino Médio em Uberlândia – MG*, de Lia Paula Rodrigues Gomes; *O perfil da aula e do professor de física da rede pública de Ensino Médio do município de Uberlândia – MG*, de Eduardo Takahashi e Severina Rodrigues de Lima; *O planejamento da gestão da classe no ensino médio: um estudo diagnóstico*, de Orlando Fernández Aquino, Roberto Valdés Puentes, Maria Célia Borges e Andrea Maturano Longarezi; *Ensino Médio em Uberlândia: uma análise do perfil da gestão da matéria e da classe*, de Izaudir Diniz Linhares, Fábio Cardoso de Souza e Sérgio Augusto F. Lisboa Genovez; e *Reflexões sobre a prática pedagógica de matemática no Ensino Médio*, de Guilherme Saramago e Silvana Malusá Baraúna.

Nessa parte são analisadas as características dos alunos secundaristas e a visão que eles têm da escola, dos professores e da

aula; o perfil cognitivo dos estudantes de cinco escolas públicas de Uberlândia; a aula de física e os obstáculos e necessidades didático-pedagógicas que interferem na qualidade do desempenho docente dos professores; o planejamento da gestão da classe; o perfil da aula da escola pública estadual de Ensino Médio em Uberlândia, a visão que os professores têm sobre a gestão da matéria e da classe e o olhar dos alunos sobre o planejamento, execução e avaliação; e as ações educativas que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem nesse nível, especificamente, no ensino de Matemática.

Pelo apresentado, fica evidente a riqueza dos aspectos enfocados neste livro e com eles espera-se contribuir para uma melhor compreensão da situação atual dos processos, sujeitos e práticas pedagógicas empreendidas no contexto do Ensino Médio, fomentando a reflexão e a análise crítica dessa realidade.

Roberto Valdés Puentes
Orlando Fernández Aquino
Andréa Maturano Longarezi
Organizadores

PARTE I

Processos: currículos, educação familiar
e interdisciplinaridade

Currículum de enseñanza media y formación del profesorado: hacia una convergencia para asegurar el éxito educativo para todos

Antonio Bolívar Botía
María Rosel Bolívar-Ruano

Cuando se está logrando una escolarización total en Educación Primaria o Fundamental, en la sociedad del conocimiento el objetivo inmediato es conseguir una mayoría de graduados en Enseñanza Media, como etapa final de la educación básica. De hecho, se está viviendo una expansión imparable de la Enseñanza Media, al menos en su nivel Inferior, con un mayor número de población estudiantil que accede a este nivel educativo. Desde diferentes frentes se reclama una Educación Media para todos (Tenti Fanfani, 2003), lo que exige, una transformación curricular y organizativa para cumplir esta voluntad democratizadora de una enseñanza para todos.

Entre estos frentes diferentes, la Unión Europea tiene fijado el objetivo de que el 85% de la población menor de 24 años alcance la titulación de Secundaria Superior, cuando algunos países como España estamos lejos de lograrlo (Feito, 2009; Bolívar y López, 2009). En relación con Iberoamérica, el Documento *“Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”*, como programa de trabajo consensuado para los países Iberoamericanos, sitúa como Meta específica 9: *“incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior*. El porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior se pretende que se sitúe entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021. Por su parte, el relevante Informe del Banco Mundial (2005) sobre la Educación Secundaria constata la tendencia en la mayoría de países en desarrollo de incrementar las tasas de población en Educación Secundaria, necesaria para capacitar al personal en la sociedad del

conocimiento. En fin, por último, los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” de Naciones Unidas de lograr la terminación universal de la Educación Primaria para 2015, sólo pueden lograrse con políticas decididas en materia de educación postbásica y Postobligatoria, puesto que ampliar la Educación Media es un potente incentivo para terminar la Educación Primaria. De hecho, en Brasil la reforma educativa de 1996 integra la Enseñanza Media en la Educación Básica, aún cuando no sea obligatoria (Pires y Brutten, 2007).

En fin, si caminamos, con las trayectorias históricas diferenciales de cada país, a la extensión de Enseñanza Media a la mayoría de la población, esto obliga a rediseñar profundamente los currículos dominantes hasta ahora en este nivel, dirigidos a una población minoritaria y selectiva para entrar en la Universidad, en otra vía, con una orientación en exceso profesionalizadora. Inicialmente creada al servicio de la Educación Superior o universitaria, como camino preparatorio, tanto en sus orientaciones curriculares, en su metodología de enseñanza y en su profesorado, ahora se está configurando como una extensión de la educación básica o primaria (Salhberg, 2007). El estudio del Banco Mundial (2005) habla, a mi juicio acertadamente, de que asistimos actualmente a un “cambio de pareja” (*change of partners*). En lugar de estar, como tradicionalmente, vinculada a la Universidad, vivimos ahora, con la extensión y democratización, una vinculación (*couple*) con la Educación Básica o Primaria. Paralelamente, la formación del profesorado ya no puede ser la misma.

Desde esta perspectiva, la reforma actual de la Educación Secundaria, supone rediseñar su currículum y, paralelamente, la *formación del profesorado* para este nivel educativo. La tesis que vamos a defender, apoyado en el caso español, pero también de otros países, es que cuando esto no sucede, se genera por un lado (alumnado) altas tasas de fracaso escolar (deserción o repitencia); por el otro (profesorado), crisis de identidad profesional. En sendas investigaciones hemos analizado uno (Escudero y Bolívar, 2008) y otro fenómeno (Bolívar, 2006) en España. Así, cuando queremos hacer una educación media para toda la población, el currículum tiene que ser flexible, en caso contrario generamos altos índices de fracaso escolar (Bolívar y López Calvo, 2009). Por otro, cuando la formación del profesorado continúa invariable, como si el público y el currícu-

lum no hubiera cambiado, se produce una crisis de identidad profesional (Bolívar et al., 2005). Esto último ha sucedido igualmente en otros países, como Francia (Monin y Cogérino, 2002). En ambos casos, se desarrollan determinadas vías de salida y estrategias identitarias para sobrevivir en el oficio.

1. El problema de investigación: desajustes entre competencias docentes y currículum de secundaria

La estructura organizativa, curricular y profesional de la Enseñanza Media, en muchos países, es heredera de un *diseño de la modernidad* (en los países iberoamericanos descendiente, incluso, de un pasado colonial) realizado para preparar a un público selecto, que iba a estudiar en la Universidad. Posteriormente, siempre de modo colateral, se ha integrado, como otra vía, la formación técnico-profesional. Con la prolongación de la escolaridad obligatoria, se abren a todo el alumnado y, por tanto, con una diversidad de intereses y motivaciones. En la década de los noventa muchos países realizaron profundas reformas en este nivel (De Ibarrola, 2008), acercándolo a la Educación Básica. No obstante, continúan perviviendo determinadas “reglas” en su organización curricular que hace que se produzca un *desajuste*, generando serias dificultades para atender dichas nuevas motivaciones e intereses, al haber sido diseñada para otros fines. Estos déficits han afectado gravemente tanto al alumnado (fracaso escolar, deserción) como al propio profesorado, que ha acusado –como ha dicho Hargreaves– “el malestar de la modernidad”.

La organización de la etapa de Educación Secundaria es la más compleja en la mayoría de países, particularmente en su nivel inferior u obligatorio. Es una *etapa crítica*, no sólo para el alumnado adolescente, sino para los equipos directivos y el profesorado. En muchos países –en las décadas de los ochenta y noventa (Eurydice, 1997) – se han emprendido reformas de reestructuración para hacer frente a los nuevos retos. De modo paralelo se realizaron en los noventa Suramérica (De Ibarrola, 2008). Un primer nivel de dificultad organizativa proviene de su lugar, propiamente dicho, en la estructura del sistema educativo, que le impide tener una identidad propia. *Situada en medio* es también una encrucijada del sistema escolar. En otra dimensión, dicha *complejidad organizativa* de

la Secundaria proviene de ser, al tiempo, terminal (para aquellos que no continúan estudios superiores, dando una formación profesional) y preparatoria para dichos estudios; con un fuerte tronco común de competencias básicas en el currículum pero también diverso y flexible, que conjugue la dimensión de educación general con la profesional

Los cambios en los currículos no siempre han ido paralelos a la formación docente. En particular, en Enseñanza Media, en muchos países, como España, la formación inicial del Profesorado en las Universidades se basa casi en exclusividad en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados, con muy escasa capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o en didácticas específicas de los contenidos. En España este tipo de formación psicopedagógica queda relegada, de modo yuxtapuesto, para aquellos que deseen dedicarse a la docencia, con un valor de segundo orden, frente a la especialidad disciplinar cursada, que es la base de la identidad profesional.

En este contexto, se trata de que las prácticas docentes y modos de enseñanza del profesorado sean acordes con las competencias clave que precisan actualmente los graduados de la Enseñanza Media. Como plantea Juan Manuel Moreno (1996), coautor del referido estudio del Banco Mundial sobre la Educación Secundaria,

este trabajo parte del supuesto de que existe un profundo – y tal vez creciente – desajuste entre las nuevas competencias clave que se exigen a los graduados de Educación Secundaria en la sociedad del conocimiento, y las competencias docentes con que salen ‘equipados’ los profesores de Secundaria tras su paso por las universidades y, en su caso, escuelas profesionales de formación docente. En un escenario que apunta a la democratización de la Educación Secundaria en todo el mundo, hasta alcanzar en muchos países carácter universal ya en estos momentos, tal desajuste se presenta quizás como el principal ‘cuello de botella’ para la expansión de una Educación Secundaria de calidad (p. 3).

En realidad podemos hablar de *dos tipos de desajustes*:

1. *Curricular*: Lo que se está enseñando en la Enseñanza Media y los conocimientos y competencias requeridas en la sociedad de la

información. En lugar de solo conocimientos teóricos disciplinares, presentes en la mayoría de currículos tradicionales de Enseñanza Media, en el siglo XXI conviene priorizar destrezas y competencias. Esto exige *rediseñar el currículum* de la Educación Secundaria. Como vamos a tratar posteriormente, una línea predominante actualmente en el mundo es orientar la enseñanza y el aprendizaje al desarrollo de competencias para la vida. A su vez esto supone, entre otros aspectos, una visión integrada de los conocimientos, en lugar de los compartimentos disciplinares; una metodología basada en la interacción entre los conocimientos y la realidad, y una nueva lógica de la evaluación.

2. *Formación del Profesorado*. Como señala un relevante informe sobre la Secundaria en el mundo, “hay un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, competencias y habilidades que requieren los estudiantes en la sociedad del conocimiento y las competencias docentes con que cuentan los profesores de secundaria” (Banco Mundial, 2005, p. xxiv). Resulta curioso e interesante que el mismo diagnóstico lo formule Denise Vaillant (2009, p. 105) con estas palabras: “Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente”.

Cuando la Secundaria era subsidiaria de la Educación Superior o Universitaria, el profesorado podía tener un exclusivo perfil disciplinar para preparar a la Universidad; pero cuando la Secundaria se masifica, se precisa una nueva Formación del Profesorado. También aquí se precisa un cambio de *partner*: el profesorado, en lugar de estar en contenidos y metodología vinculado a la enseñanza universitaria, debe formarse con una visión más cercana a la educación básica donde, además de una visión profunda de su ámbito disciplinar, las dimensiones psicopedagógicas tengan un papel relevante en la formación. Además, esto contribuye a construir una identidad profesional centrada en lo educativo, en lugar de la disciplina.

Se puede, entonces, afirmar que es difícil que los alumnos adquieran las competencias necesarias para el siglo XXI si los profesores encargados de su educación carecen de ellas. Si bien los enfoques curriculares basados en competencias han ido dominando los discursos curriculares, con el fin de asegurar las competencias

básicas a toda la población; esto no se ha reflejado en las instituciones de formación inicial y en las políticas de formación del profesorado de secundaria. Por eso, en muchos países, se está sintiendo la necesidad de contar con profesionales que, además de expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento, sean capaces de provocar aprendizajes significativos y relevantes en los estudiantes.

El currículum está en el centro de la educación. En torno a él se estructuran los tiempos y espacios, el profesorado y la organización de las escuelas. Por eso, rediseñar el currículum, si no queremos se quede en meros documentos, supone incidir en las otras dimensiones organizativas y de profesorado. Establecer de modo prescriptivo un nuevo currículum no basta para cambiar los modos de trabajo de los profesores en las escuelas si, paralelamente, no se rediseñan los nuevos contextos organizativos y se prepara un profesorado capacitado para implementar adecuadamente dicho currículum.

En otro trabajo (Bolívar, 2004), referido al caso español, diagnosticábamos que la Educación Secundaria Obligatoria en España atravesaba una doble crisis de identidad: su configuración como nivel educativo específico y la demanda de unos profesionales acordes. A partir de las investigaciones que hemos desarrollado (Bolívar et al., 2005) se pone de manifiesto que las reformas educativas de las últimas décadas han ejercido una incidencia en la crisis de identidad profesional del profesorado. Al tiempo, se diagnosticaba cómo su carácter híbrido (entre la enseñanza básica y la postobligatoria) generaba una crisis propia en la configuración curricular y organizativa de la etapa. La búsqueda (im) posible de una identidad propia, hace que se desdibuje su identidad institucional, en unos casos por asimilarse por abajo (Primaria o Fundamental) o, en otros, por arriba (Universitaria). La inestabilidad de no ser ni lo uno ni lo otro, suele ser fuente continua de problemas.

Así, en España, la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), si bien en objetivos expresa –como educación obligatoria– una identidad más cercana a la Educación Básica o Primaria; luego, en el diseño de su currículum, en organización de los centros y en profesorado, responde a un carácter cercano al Bachillerato, acrecentado al impartirse en Institutos de Bachillerato o Formación Profesional. Esto genera, como problema insoluble, una *crisis de identidad de la*

secundaria que, al final, amenaza con dar al traste con dicha configuración. Así, si bien no suele discutirse que los dos primeros cursos formen un tronco común, se discute cómo organizar los dos segundos cursos, particularmente cuarto curso, donde los problemas se incrementan. La última regulación (julio 2011) establece tres opciones en cuarto curso, con un grupo de materias comunes.

2. El currículo de educación secundaria y media

La Educación Secundaria juega actualmente un papel dual en el sistema educativo. De un lado, sirve como plataforma ampliada para que los jóvenes puedan desarrollar los conocimientos y competencias necesarias para la vida cívica y moverse en la sociedad del conocimiento. Por otro lado, como dice Sahlberg (2007), les provee de cualificaciones para el mercado laboral y/o para proseguir sus estudios superiores. Acentuar la primera o la segunda dará lugar a distintas estructuras y configuraciones. Las reformas educativas de los noventa en muchos países buscan integrar las modalidades de enseñanza y de formación al tiempo que “desespecializar” las formaciones de tipo técnico o profesional, unificando tipos de escuelas o itinerarios, antes separados por ramos (Azevedo, 1999; Eurydice, 2007). En un análisis comparado de los modelos mundiales de Educación Secundaria en las décadas de 1960 al 2000, Kamens y Benavot (2008) constatan algunas tendencias en su progresiva extensión a toda la población. En conjunto, señalan, “el discurso mundial y los modelos de educación secundaria han cambiado radicalmente en los últimos 30 años” (p. 225). Las principales tendencias que destacan son:

1. *Ampliación de los objetivos y propósitos de la Educación Secundaria.* Los sistemas de Secundaria dirigidos a una élite, con modalidades y especializaciones múltiples, se han orientado a facilitar el acceso a toda la población, con un currículum más común y abarcador, retrasando la especialización hasta los últimos años de secundaria o en el nivel terciario. Todo esto con el objetivo de “producir ciudadanos con una cultura común y valores culturales fuertemente imbuidos de una ideología igualitaria, [...] atenuando algunas de las ventajas que tienen las familias con altos niveles de educación” (Kamens y Benavot, 2008, p. 232 y 233). Como en otro

trabajo señala Benavot (2006): “el corazón y el alma de la Educación Secundaria –su núcleo académico– experimentó una democratización considerable con la afluencia de grandes grupos de alumnos. Programas altamente selectivos y tradicionales en educación clásica fueron marginados” (p. 25).

2. Junto a la expansión de la Educación Secundaria se presenta también una *diversificación*. Si en el Ciclo Inferior de la Secundaria hay una integración de la orientación profesional con la académica; en el Ciclo Superior, sin embargo, suele presentar múltiples especialidades e itinerarios, tanto en el sector profesional como en las vías propiamente académicas. En los países de la OCDE la Secundaria Superior presenta, por tanto, diferentes estructuras, más como resultado de la tradición histórica propia de cada país que como un diseño intencional. Presenta tres modos principales (Sahberg, 2007, p. 15):

- (i) *Escuelas divididas* en educación general (académica) y escuelas profesionales o vocacionales.
- (ii) *Unificada*, donde en el interior de un único establecimiento educativo se ofrecen diferentes programas.
- (iii) *Opciones paralelas separadas*: una dirigida a la educación general académica y otra al profesional o vocacional.

Así, como tendencia en muchos países, al ampliarse la Enseñanza Secundaria se hace, en unos casos, desarrollando nuevos tipos de escuela o la diversificación de programas y ofertas curriculares dentro de las escuelas existentes para atender los intereses y necesidades de las poblaciones heterogéneas de estudiantes en aumento. En cualquier caso, la tendencia predominante, también en los países iberoamericanos (De Ibarrola, 2008) es integrar la “doble vía” anterior de preparar a los alumnos para ingresar en la educación superior y en el mercado laboral.

3. A nivel mundial, en la mitad de países, la *Educación Secundaria Superior* comienza en 10º grado, no obstante hay otros que comienza en 9º o en 11º grado. Por eso su duración suele ser de 3 años, no obstante hay países que tiene 2 años (como en España) o 4 años. El currículo puede ser muy diversificado en sistemas con especialidades académicas múltiples, mientras hay también una corrien-

te más comprehensiva, con pocos itinerarios o unificados. En cualquier caso, como muestra Benavot (2006), hay una clara tendencia hacia una mayor comprehensividad en el currículo de la Secundaria Superior “incluyendo la selección de cursos por los estudiantes o la oferta de programas de estudios especializados (Matemáticas y Ciencias, Humanidades y Lenguas Modernas, Ciencias Sociales) enfatizando en contenidos distintos” (p. 22)

En qué momento es más adecuado introducir las especializaciones profesionales u ocupacionales. Hay un conjunto de razones para defender una orientación profesionalizante en la Educación Secundaria Superior: de orden económico (cualificación profesional y desarrollo económico) o de orden social (relación entre cualificación y empleo juvenil). Pero, en la sociedad del conocimiento, en general en el mundo, se tiende a posponer las especializaciones. En su investigación, Joaquín Azevedo (2009) constata en las reformas europeas de los noventa “una inquietante convergencia en la consideración de proceder a un urgente refuerzo de la formación “general”, al abandono de las vías de especialización, a la desprofesionalización de la enseñanza secundaria y a un regreso con fuerza a la cultura general” (p. xxi). Sin embargo, cuando se amplía la dimensión general se genera el problema de que, para muchos estudiantes, deje de tener sentido dichos saberes comunes y generales. Incrementar la “comprehensividad” de la Secundaria, si bien a priori se puede pensar que contribuye a incrementar la equidad, en la práctica también puede dar lugar a que determinados alumnos queden excluidos, al no encontrar su lugar propio en dicho currículum, con un tronco fuertemente común. Esto ha sucedido en Francia con la “secundaria única”, como ha analizado excelentemente Jean-Yves Rochex (2007) y en España (Bolívar y López Calvo, 2009). Por eso, al tiempo que se reafirma un tronco común, ello no obsta para acoger una diversificación. Como concluye su análisis el Informe del Banco Mundial (2005):

Un currículo diversificado es una de las claves para retener a los estudiantes en el sistema de educación secundaria, prevenir el abandono, y garantizar procesos de certificación y acreditación sustantivos y relevantes, que lleven a la obtención de empleo y a mayores oportunidades de educación y formación (p. 221).

Una organización que quiera proponerse el éxito para todos en todos los centros, tiene que ser *flexible*, ofreciendo posibilidades para que *cada alumno encuentre su lugar* para el aprendizaje; por lo que no podrá ser un marco forzado, igual para todos, lo que excluiría al que no entre por él, sino una respuesta personalizada. El objetivo general, dado el problema a resolver, es *flexibilizar el sistema* para que nadie se quede en el camino (ahora abandonan los estudios prematuramente casi un tercio de los jóvenes), pero a la vez dar mucha mayor autonomía. Esto requiere establecer *distintas pasarelas* de modo que se pueda pasar de unos ciclos o etapas a otros, sin tener que volver atrás. El asunto relevante es que *flexibilizar no conduzca a segregar*; para eso los caminos han de quedar siempre abiertos, sin que al elegir uno ya se vea abocado a no poder hacer otro. Por otro, la necesaria autonomía requiere también fijar límites que no se puede traspasar, a riesgo que caer en la segregación o exclusión del alumnado.

2.1. Rediseñar el currículum de secundaria

El currículum de la Secundaria, en general, padece como herencia una sobrecarga de contenidos, fragmentación de los mismos y desvinculación de los problemas relevantes de la vida de hoy. Así, han predominado metodologías didácticas transmisivas y pasivas que hacen que los aprendizajes escolares sean insostenibles para el alumnado actual, incrementado con formas de evaluación poco formativas, con objetivos selectivos, justo cuando este nivel de enseñanza pretende dejar de serlo. En suma, un sentimiento compartido de que los contenidos escolares no responden a las competencias necesarias para la vida junto con una crisis de las formas transmisivas que dejan de tener sentido en una sociedad de la información.

Coll (2009) ha diagnosticado que, progresivamente, el sentido de los aprendizajes escolares se ha ido desvaneciendo, por causas más distantes (sociedad de la información) o más próximas (TIC y nuevos escenarios educativos, desresponsabilización social de la educación, nuevas necesidades de formación). Esto ha planteado serias dudas sobre las tres dimensiones básicas de la educación escolar: los objetivos (finalidades y funciones de la educación escolar (para qué); los contenidos de la educación escolar (qué), y las metodologías de enseñanza y las prácticas docentes (cómo). Siguiendo

con su razonamiento esto plantea la adecuación del currículum a las nuevas necesidades de aprendizaje en varias direcciones: proporcionar los saberes fundamentales y competencias básicas para el siglo XXI, las nuevas alfabetizaciones y la transformación de las alfabetizaciones tradicionales, revisar el currículum escolar desde la perspectiva de lo que es básico, clave o fundamental.

Más grave es que, especialmente en Enseñanza Media, está provocando una falta de interés en sectores relativamente amplios del alumnado, que tienen serias dificultades para encontrar un sentido a los saberes transmitidos en la escuela. Las respuestas curriculares se dirigen a configurarlo en torno a los conocimientos y competencias básicos necesarios para el siglo XXI. El debate curricular actual, señala Coll (2009), debe dar respuesta en la selección de contenidos a la pérdida de sentido de los contenidos tradicionales en el nuevo escenario de la sociedad de la información. Si por un lado es preciso incorporar nuevos contenidos al currículum, paralelamente, no todo puede ser recogido en el currículum, lo que conduce a qué es lo básico, en unos currículos ya de por sí en exceso cargados y sobredimensionados. Como he analizado ampliamente en un libro sobre el tema (Bolívar, 2010), aquí se sitúa la redefinición en función de competencias básicas, clave o fundamentales.

De modo similar, el Informe sobre la Secundaria del Banco Mundial (2005) habla de la “insostenible irrelevancia del currículo de la escuela secundaria”. Así señala:

Hoy, en muchos países, jóvenes y adultos comparten el sentimiento de que el currículo de educación secundaria es profundamente inadecuado, [lo que] generan apatía, desafecto con la escuela, y comportamiento antisocial por parte de los estudiantes. [...] En muchos países en desarrollo y en transición, el currículo de educación secundaria sigue siendo abismalmente abstracto y desconectado de las necesidades sociales y económicas. [...] La irrelevancia endémica del currículo de secundaria es uno de los mayores obstáculos a la expansión exitosa de la educación secundaria vía reforma curricular (p. 84-85).

Esto se refleja en que el tiempo promedio asignado a cada una de las principales áreas curriculares ha permanecido, en gran medida, inalterado en todas las regiones del mundo. Los cambios,

más bien, se han producido en áreas menos relevantes y optativas, al tiempo que un incremento en educación tecnológica. En su lugar, señala (p. 87) que el desafío consiste en desarrollar capital metacognitivo que permita a los individuos y a los países adaptarse con éxito a una economía del conocimiento en un mundo globalizado. El currículum debe enfatizar las capacidades y destrezas y metacognitivas, convirtiendo en prioridades el aprender a pensar y el aprender a aprender. Esto tiene, a su vez, consecuencias metodológicas: métodos de enseñanza interactivos, aprendizaje activo, estudios de caso, etc., es decir, un currículo orientado a problemas

El debate curricular es: ¿qué capital cultural (saberes y competencias) la institución escolar debe asegurar a los jóvenes?, dado que todo no se puede enseñar, se impone una selección y que pueda asegurar a todos. Particularmente, al terminar la educación obligatoria, importa determinar cuál es el bagaje de conocimientos y competencias que los estudiantes han de dominar (Coll y Martín, 2006). Además, de modo paralelo, hay que plantearse ¿cuál es el currículum sea relevante que se debe aprender en la escolaridad obligatoria? Esta cuestión, largamente debatida, se ha complicado en la sociedad de la información y del conocimiento. A pesar de la diversidad de currículos en la Enseñanza Secundaria, hay un amplio y creciente consenso en que los *enfoques curriculares basados en competencias* se deben configurar en la línea directriz en el diseño de los currículos. Se trata de determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y competencias que se consideran cruciales para la socialización individual y la competitividad nacional en el siglo XXI. Como constata Moreno (2006):

en todo el mundo, los informes gubernamentales y los *Libros Blancos* se centran en la necesidad de aplicar en la enseñanza secundaria un currículum basado y orientado a competencias, donde se insista en la solución de problemas, el trabajo en equipo, la solución pacífica de conflictos y la capacidad de hacer frente a la complejidad y de vivir con la ambigüedad, de prosperar en un contexto de cambio e incertidumbre, de aprender a lo largo de toda la vida, etc. (p. 8).

De este modo, las políticas educativas de reforma (*competencies-based curricula*) están adoptando un enfoque por competencias

(Bélgica francófona, Québec, Nueva Zelanda, Francia, España).

Rediseñar el currículum en función de competencias clave, al tiempo que requieren un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. En Secundaria Obligatoria, además, las competencias se pueden convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar (Bolívar, 2010).

2.2. Competencias básicas y currículo

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI han sido objeto de un amplio debate en Europa en la última década. El formato disciplinar heredado de la modernidad, dividido en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. El paradigma de las competencias, actualmente, como acabamos de señalar, responde a esta crisis del saber escolar organizado, de modo troceado, en disciplinas, más mirando al legado pasado que a su utilización en el futuro. De modo creciente se ha ido poniendo de manifiesto, y vivido –en parte– por el alumnado, la pérdida de significación social de la enseñanza escolar, al tiempo que su normalización escolarizada lo aleja de las fuentes vivas de producción de conocimientos. Las llamadas “competencias clave” manifiestan que ya no es posible aplazar más el debate sobre cuál es la cultura y aprendizajes básicos deseables e imprescindibles en las sociedades en que vivimos, y cómo darles vida en el actual formato escolar.

Rediseñar, pues el currículum supone definir la cultura básica común (competencias fundamentales) que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria. El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación

y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga – como señalábamos en el punto anterior – “bajar” los contenidos. De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI. Este currículum no es igual ni se identifica – como hasta ahora – con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino con aquellos *aprendizajes imprescindibles* para moverse en la vida e integrarse socialmente. Justo las competencias básicas vienen a delimitar dichos aprendizajes, que pueden identificarse también con el contenido del derecho a la educación. La Administración educativa ha de garantizar en la educación obligatoria, con el apoyo de la comunidad, las competencias que componen el currículum común (al menos a nivel de Secundaria Inferior).

Este movimiento no es exclusivo de Europa. Un monográfico reciente de *Educational Leadership* (marzo, 2011) se dedica a la cuestión “¿Qué necesitan aprender los estudiantes?”, en el marco de establecer unos estándares comunes para todos los Estados en USA. Con un diagnóstico similar, por ejemplo, al anterior de Coll, Wiggins (2011, p. 28) escribe que la escuela secundaria es aburrida porque las normas actuales se basan en el contenido tradicional, precisando una modernización que responda a ¿qué necesitan los estudiantes para estar bien preparados para su vida adulta? Como comentan Adamson y Darling-Hammond (2010) “una buena educación no puede estar organizada por la división de un conjunto de hechos a lo largo de 12 años de escolaridad para controlar cada año su adquisición. En su lugar, las escuelas deben enseñar conocimientos disciplinares en modos que ayuden a los estudiantes a aprender cómo aprender, es decir, a usar el conocimiento en nuevas situaciones y a gestionar las demandas cambiantes información, tecnologías, trabajos y condiciones sociales” (p. 2). El *1st Century Skills Movement* propone un marco compuesto por cuatro componentes (*Framework for 21st Century Learning*) con estas competencias y conocimientos:

- *Materias básicas y temas del siglo XXI* (como el lenguaje, las matemáticas, la ciencia, la conciencia global y los conocimientos económicos).

- *Competencias para el aprendizaje y la innovación* (por ejemplo, la creatividad y la innovación y el pensamiento crítico y resolución de problemas).
- *Información, los medios de comunicación, y tecnología.*
- *Competencias para la vida y carrera* (tales como espíritu de iniciativa y autonomía personal, espíritu emprendedor).

La propuesta de las competencias básicas debiera ser una oportunidad institucional para *rediseñar el currículum escolar*: qué enseñar en la sociedad del conocimiento y fijar los aprendizajes imprescindibles de los que nadie debiera poderse ver excluido. Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar.

La Comisión Europea ha establecido un Marco de Referencia Europeo (*Quadro de referencia europeu*) con *ocho competencias clave* para el aprendizaje permanente (*Competências Essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*), recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículum de los distintos países. Las competencias son:: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; espíritu emprendedor; y expresión cultural (Conselho Europeu, 2006). A partir del Marco Europeo de competencias, numerosos países (Francia, Suiza, Portugal, Reino Unido, Bélgica, España, etc.) están rediseñando, con mayor o menor grado de integración, sus currículos con un enfoque por competencias básicas.

El Proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias clave*), realizado (1997-2003) en el marco de la OCDE ha realizado

una excelente revisión del concepto y establecido una serie de competencias clave (Rychen y Salganik, 2006), con voluntad de constituirse en los grandes objetivos de la educación respondiendo a la cuestión: ¿qué competencias son necesarias para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable y, al tiempo, colaborar en la creación de una sociedad democrática que funciona bien? Desde una concepción holística, no dirigida a las demandas del mundo laboral sino a las competencias que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y para un buen funcionamiento social, han propuesto, como base conceptual, tres grandes categorías: *interactuar en grupos socialmente heterogéneos*, *actuar con autonomía*, y *emplear herramientas interactivamente*, y nueve competencias clave siguientes

El primer grupo, en la *utilización de recursos de manera interactiva*, no basta que las personas tengan acceso a ellos y posean los saberes que les permitan emplearlos (por ejemplo, leer un libro o elaborar un texto por ordenador); sino en qué grado pueden servir de ellos para interactuar con su entorno, ampliando su uso. Por su parte, las *competencias sociales o interculturales* recogidas en el segundo grupo son indispensables para crear capital social que posibilite vivir y trabajar con otros, máxime en un contexto de incremento de diversidad. Por su parte, la otra cara complementaria es *actuar de manera autónoma*, puesto que supone orientarse con criterios propios para navegar en el espacio social y para gestionar la vida de forma significativa y responsable. Por eso es relevante que los individuos desarrollen una identidad personal con un sistema de valores y estén capacitados para decidir, elegir y jugar un papel activo, reflexivo y responsable en un contexto dado. Estas categorías, cada una referida a un ámbito, están interrelacionadas y colectivamente forman una base para la identificación y categorización de competencias clave.

Las competencias esenciales, clave (o “básicas”, como se ha adoptado oficialmente en España) determinan los conocimientos y competencias que los jóvenes han de lograr al finalizar la enseñanza obligatoria para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

2.3. Éxito educativo para todos

La equidad se juega, actualmente, como eslabón débil del sistema, a nivel de Enseñanza Secundaria y, particularmente, en posibilitar el acceso a Secundaria Superior (Enseñanza Media en Brasil). Para eso, el alumnado debe tener garantizado el éxito educativo para todos en la escolaridad obligatoria, lo que requiere, como antes se ha apuntado, redefinir la *cultura común* a garantizar a toda la población. Este currículum no puede ser igual ni identificarse con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino con aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido. Contar, pues, con una buena educación forma parte esencial del derecho a la educación de todo niño y niña. Como reclama Amartya Sen (2011), en su enfoque de la justicia como capacidad, “para ser verdaderamente libres es preciso poseer un conjunto de capacidades”. Cuando esto no queda asegurado, se le está negando un derecho de la ciudadanía, al tiempo que la posibilidad de su ejercicio. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar nuestro reto, por una parte, es que los centros escolares garanticen a todos los estudiantes el derecho a desarrollarse en todas sus posibilidades. Por otra, en la mayoría de países (incluidos los en vía de desarrollo) ese derecho a la educación no queda limitado a Primaria, comprende – como “educación básica” – también la Secundaria inferior.

A tal fin, la Administración educativa se debe comprometer a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que componen dicho bagaje común. Es también expresión del *principio de equidad* que el sistema educativo, en una sociedad democrática y desarrollada, debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2008). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos tienen derecho a adquirir dicho núcleo común. Será preciso, entonces, emplear medios extraordinarios o compensatorios en alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo.

La agenda de reformas educativas de la Unión Europea, de acuerdo con los objetivos de Educación y Formación 2010 (ahora

reelaborados y proseguidos hasta 2020), para promover sociedades más cohesionadas, apuestan por el éxito escolar para todos. En efecto, es un lema de las políticas educativas para el nuevo milenio (Feito, 2009). Así, un conocido Informe francés (Informe Thélot, por su presidente), elaborado a partir de un Debate Nacional sobre el porvenir de la escuela, se titula precisamente “Por el éxito escolar de todos los alumnos” (*Pour la réussite de tous les élèves*), proponiendo una base común (*socle commun*) de competencias clave para todo el alumnado (Thélot, 2004). Por los mismos años, el Reino Unido apostaba por una política educativa similar, a partir del libro verde sobre “cada niño importa” (*Every Child Matters*), que se han concretado en un programa de política educativa a partir de 2004. Más recientemente, se ha proseguido en una estrategia de “cambio nacional” con el programa “Promover la excelencia para todos” (*Promoting Excellence for All*). En España, en esa línea, la propuesta base de discusión para la LOE, se tituló “Una educación de calidad para todos y entre todos”.

Las políticas educativas actuales de “éxito educativo para toda la población” provienen de una doble convicción, al tiempo que necesidad:

(a) garantizar a todos los alumnos, una *amplia escolaridad, que comprende la Secundaria Superior*. Para eso es preciso reducir el abandono escolar temprano, de modo que menos del 10% de la población de 18-24 años tenga solo Secundaria Obligatoria; y

(b) asegurar la adquisición de *competencias básicas* que le permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión.

Se trata de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. En un comunicado reciente de la Comissão das Comunidades Europeias (2008) se afirma que:

El reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que *todos y cada*

uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social (1.7).

Los Estados europeos deben rendirse cuentas mutuamente de los resultados conseguidos por sus respectivos sistemas educativos. En sucesivos diagnósticos del estado de consecución de dichos objetivos se pone de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos realizados en todos los países europeos para adaptar los sistemas de educación y de formación a la sociedad y a la economía del conocimiento, las reformas iniciadas no están a la altura de los retos y su ritmo actual no permitirá a todos los Estados de la Unión alcanzar los objetivos que se ha fijado. En 2008 un total de siete países superan ya estos objetivos (Finlandia, Dinamarca, Suecia, Reino Unido, Irlanda, Polonia y Eslovenia). En contraste, cuatro países (España, Francia, Países Bajos y Bélgica) no logran la mayoría de los objetivos y además han empeorado en los últimos años. Si se tienen en cuenta los cinco indicadores en su conjunto, España es el país que más retrocede. En el conjunto de países de la UE, la mayor parte de puntos de referencia establecidos por el Consejo para 2010 no se han alcanzado. Estos desafíos estratégicos se han constituido en la base para el período 2009-2020.

De acuerdo con la argumentación de Dubet (2004), si la aspiración de los sesenta de una igualdad de oportunidades educativas está hoy definitivamente agotada y, por contra, no queremos dejarlo a la contingencia del neoliberalismo, una salida actual, que cuenta con una cierta historia, es asegurar una cultura común para todos. Los principios de equidad implican que toda persona (muy especialmente, los estudiantes en mayor grado de dificultad) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir tan lejos como le puedan permitir las diversas posibilidades de formación. Todos deben tener garantizado lo considerado indispensable para ejercer el oficio de ciudadano. La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a conseguir en esta primera parte de la vida. Ese mínimo común

denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la “renta básica” de cualquier ciudadano, como – en analogía – representa el salario cultural mínimo.

A pesar de las críticas que se pueden formular al enfoque de competencias, sobre todo por la forma y uso que han tenido –en su versión de estándares o indicadores– en la evaluación de escuelas; cabe un *uso alternativo* para asegurar el derecho de todos los estudiantes, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Por tanto, cabe defender –más progresistamente– este uso alternativo o “auténtico” referido a que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas competencias a alcanzar (currículum “básico” o “común”) y se evalúa su grado de consecución por la ciudadanía. En este uso alternativo, determinar competencias clave para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que su aprendizaje no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

3. Formación del profesorado de enseñanza media

El profesorado y su formación es un factor de primer orden en una Enseñanza Media de calidad. Si el objetivo último es mejorar los aprendizajes del alumnado, en efecto, de acuerdo con el razonamiento que sigue, esto no se podrá lograr si no contamos con buenos profesores. Como dice Darling-Hammond (2001): “Si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo” (p. 314). Sin embargo, como diagnostica el referido Informe del Banco Mundial (2005), “Los profesores de educación secundaria cualificados se están transformando en un bien de gran valor en muchos países en desarrollo y más desarrollados. Tienden a ser el segmento de la profesión docente más difícil de atraer, el más caro de formar y el más difícil de retener” (p. 114).

Desde una perspectiva comparada, a partir de una investigación llevada a cabo en cinco países en desarrollo, Juan Manuel Moreno (2006) formula el siguiente diagnóstico general:

La formación inicial del profesorado, especialmente en los países en desarrollo, tiende a ser uno de los elementos más obsoletos de los sistemas educativos contemporáneos. Más aún en lo que concierne a la formación de profesores de enseñanza secundaria, pues ésta se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria (p. 3).

Esto plantea la duda de si vale la pena invertir más en formación inicial, dado que las Instituciones de Formación la han mantenido inalterada, impasible a las demandas actuales. En el caso del profesorado de Secundaria el problema se agudiza cuando su formación se basa principalmente en el aprendizaje de contenidos disciplinares especializados, con escasa formación práctica en procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas deficientes deben suplirlas una vez comienzan a enseñar, en servicio en el establecimiento escolar. Esta perseverancia de sistemas tradicionales de formación impide capacitar a los nuevos docentes con las competencias que requiere el estudiantado.

En América Latina, según reconoce Vaillant (2009), la importancia de la formación del profesorado de Secundaria ha ganado ya un lugar en discurso, “pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en América Latina es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los docentes de enseñanza secundaria” (p. 107).

Señala con razón Antonio Nóvoa (2001, p. 135) que si quisiéramos resumir de modo simplista la cuestión de la formación de los docentes de secundaria podríamos decir que históricamente se ha planteado como un conflicto entre dos puntos de vista extremos:

[1] Aquellos que rechazan la necesidad de una formación específica (teórica y metodológica), creyendo que es suficiente un buen dominio de los contenidos a transmitir (“para enseñar basta con saber la asignatura” ha sido el lema). Lo restante se aprenderá en el curso de la actividad profesional.

[2] Aquellos que defienden la necesidad de una formación profesional y científica de los docentes, porque creen que la enseñanza es una tarea difícil que exige un trabajo especializado y de alta cualificación para saber cómo llevarlo a cabo bien. Se requiere, entonces, conocimientos y competencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (estudiantes, control y gestión del aula, metodología didáctica, evaluación).

En efecto, la formación habitual del profesorado de Secundaria en los países europeos ha oscilado entre dos polos: el *disciplinar*, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina; y el metodológico o pedagógico –en gran medida desvalorizado frente al primero– dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar. En Formación del Profesorado de Secundaria ha ganado el primer punto de vista, donde el énfasis se ha puesto en el conocimiento relacionado con las materias (conocimiento de contenidos); en Primaria, más bien la segunda, con mayor incidencia en los conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. El problema se ha agudizado cuando la Secundaria se ha hecho obligatoria o se ha abierto a la mayoría de la población. Otras competencias son precisas.

Las competencias docentes se refieren a los conocimientos, capacidades y actitudes que necesitan saber y hacer. Son las capacidades para movilizar, de modo situado o contextual, un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones docentes. Por tanto, integran y articulan recursos cognitivos y no cognitivos relevantes para una situación dada. Desde esta perspectiva, presupone no sólo poseer un conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes socioafectivas, sino, particularmente, la facultad de movilizarlas en la resolución de problemas (Perrenoud, 2000).

Una de las funciones clave del profesorado es crear las dinámicas y situaciones de aprendizaje utilizando variedad de técnicas y estrategias que generen en el alumnado nuevos conocimiento.

El ejercicio de esta competencia implica, como destacó Shulman (2005), el conocimiento de la materia y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumnos. El conocimiento del contenido de la materia o área objeto de enseñanza es una de las claves de la profesionalidad de los profesores y profesoras, al tiempo que un criterio básico de calidad. Pero dicho conocimiento no basta si no se sabe *transformar* en representaciones didácticas de modo que lleguen a ser comprensibles por el alumnado. Esto supone un tipo de conocimiento especial, como es el conocimiento “didáctico-pedagógico”, entendido como el conjunto de principios, formas y modos didácticos de representación más adecuados para la enseñanza de determinados contenidos en un contexto particular.

Este conocimiento didáctico-pedagógico permite, pues, al profesorado ejecutar de modo efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando el conocimiento de la materia en experiencias pertinentes que permitan al alumnado llevar a efecto un aprendizaje profundo. El profesorado debe, entre otros aspectos, tener un conocimiento profundo de las características, personalidad, modo de aprender del alumnado, la adaptación de todo ese conocimiento a las diferentes realidades sociales, ambientales y personales del alumnado para ajustarlo al mismo y obtener el máximo éxito educativo posible. Es, en definitiva, fundamental que el profesorado conozca y entienda cómo se desarrolla y aprende su alumnado en diferentes circunstancias, cómo atender las diferencias individuales y las necesidades especiales, siendo a la vez consciente de los fundamentos filosóficos, psicológicos y sociológicos de que impregnan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Crisis de identidad profesional del profesorado de secundaria

La identidad profesional se ha constituido en un nuevo prisma para analizar el modo como los docentes sienten y ejercen su oficio. En España, la falta continuada de una formación inicial pedagógica, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la educación obligatoria (Educación Secundaria Obligatoria).

Durante varias décadas la formación del profesorado de Secundaria ha permanecido sin formación específicamente pedagógica integrada en la propia carrera (Gutiérrez, 2011). Ahora este profesorado ha de atender a toda la población escolar, en lugar de una minoría seleccionada, y la diversidad de los propios alumnos se ha incrementado, no cabiendo tratamientos homogéneos. Los desafíos que plantean las nuevas condiciones sociales y las demandas actuales del alumnado no se corresponden con el *ethos* profesional de los antiguos profesores de Enseñanza Media. Configurar una nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria) y haberse olvidado de la formación inicial del profesorado que la llevará a cabo, ha sido uno de los factores determinantes de los problemas que ha tenido la implementación de la apuesta comprehensiva para la Educación Secundaria Obligatoria. Por otra, como hemos estudiado (Bolívar, 2004; Bolívar et al., 2005; más ampliamente, Bolívar, 2006; Bolívar, 2007), ha provocado en sus vidas profesionales un proceso grave de *crisis de identidad profesional*, afectando principalmente a los profesores procedentes del Bachillerato. Esta falta de formación motivó, a su vez, la no identificación (cuando no resistencia) del profesorado con el cambio propuesto. Debido a que, con la formación inicial recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar, en efecto, de una *reconversión profesional*, entendida como las nuevas exigencias de alterar y ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de desempeño profesional.

Así, cuando la identidad de base (profesor de Matemáticas, Lengua o Historia.) choca con las demandas del ejercicio profesional (atender las vidas plurales de los alumnos, poner orden en la clase, educar), se genera –ya de entrada– la primera crisis de la identidad profesional (“yo no he estudiado para esto”, comenta el joven profesor). El profesor debutante se ve desarmado ante una realidad (el llamando “shock”) que no responde a las expectativas de aquello para lo que él o ella se ha formado o preparado. Momento de sentimientos de angustia e impotencia, de una puesta en cuestión de sí, de encontrarse fuera de juego, en unos casos, puede provocar serios problemas o –por el contrario, como salida – reformularse la primera identidad en una “segunda” identidad, instalándose plenamente

en el oficio docente. Estos primeros años, a falta de programas específicos de “inducción profesional” (otra ausencia en nuestro sistema de formación), suele – en muchos casos – dar lugar a una verdadera conversión identitaria que, por dicha ausencia de programas innovadores, se resuelve con la aceptación de la cultura dominante en los centros o, en otros, acudir a reproducir lo aprendido por observación cuando eran alumnos.

De este modo, esta *primera crisis de identidad* tiene un carácter específico y ha sido institucionalmente provocada: forjada una determinada identidad profesional (matemático, historiador o lingüista) en la Licenciatura en la Universidad, al comenzar a dar clase, puede discordar con las necesidades del ejercicio profesional, generando dicha crisis. Si, para configurar la identidad profesional demandada, se precisan nuevos profesionales, entonces hay que transformar – en primer lugar – la formación inicial. La formación como especialista disciplinar con un curso de unos meses, de formación pedagógica desvalorizada, para incorporarse a la docencia, no posibilita la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa.

De acuerdo con lo anterior, además de esta necesaria formación pedagógica, la identidad profesional (“para qué estoy estudiando, lo que voy a hacer y a ser”) debe formar parte –de modo integrado– del plan de estudios de la propia carrera, lo que evita posteriores choques o recomposiciones de dicha identidad profesional. Desde esta perspectiva, los modelos yuxtapuestos, consecutivos o no integrados de formación disciplinar y pedagógica, que han solido ser –con variantes– los más comunes en Europa, no dan lugar a la configuración identitaria del profesorado de esta etapa, generando la crisis ya en la entrada.

La falta de voluntad política para establecer una formación pedagógica coherente del profesorado de Secundaria motiva, por una parte, una crisis de identidad profesional que afecta al profesorado nuevo, incorporado en las últimas décadas (Esteve, 1997); pero igualmente va a condicionar el modo de inserción de la formación permanente posterior. Así, como ha sucedido en las décadas pasadas, una formación pedagógica para asumir el papel de educador de los adolescentes no encajará, generando desde resistencia a crisis de identidad, en una formación identitaria inicial netamente disciplinar. En suma, una lección aprendida es que la formación inicial

del profesorado ha de estar articulada, de modo sostenible, con los cambios que se proponen a largo plazo para el conjunto de la educación. Esto no es un problema interno universitario, sino ante un tarea de primer orden, como es la formación del profesorado adecuada para la educación de todos los adolescentes.

3.2. Competencias profesionales del profesorado

No es sólo que los alumnos tengan que aprender y salir capacitados con las competencias básicas, primariamente, es el propio profesorado el que, para conseguirlo, tiene que estar capacitado con un conjunto de competencias docentes o profesionales. El docente debe poseer un saber hacer con un conjunto de herramientas intelectuales, prácticas y actitudinales que le posibilitan atender adecuadamente a los múltiples retos que plantea su tarea. Si bien los enseñantes tienen unos saberes o conocimientos profesionales, también deben poseer unas competencias (habilidades o *skills*) profesionales.

“Saber enseñar” puede significar muchas cosas, pero –en general– se asocia con saber elaborar estrategias de acción o enseñanza en las que la acción docente está al servicio del interés y aprendizaje (construcción de saberes) de los alumnos. Las competencias docentes se asocian, en primer lugar, a poseer un saber teórico y unas habilidades prácticas que permitan tomar las decisiones oportunas. Si para enseñar no basta saber la asignatura, entre otras competencias se debe saber transformar el saber disciplinar en contenidos enseñables y aprendibles por los alumnos. Una competencia profesional comprende, al menos, cuatro aspectos: integra, moviliza u orquesta recursos; dicha movilización es pertinente con las situaciones, suponen operaciones mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones, y se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional.

Entendemos *competencias docente* como el conjunto de medios y destrezas de que dispone un docente para dominar una “familia” de situaciones complejas, comunes en el ejercicio profesional (Perrenoud, 2000). Como tal, moviliza varios recursos: saberes, capacidades (o habilidades), actitudes, valores, una identidad, una relación con el conocimiento, el poder, las responsabilidades y el

riesgo. La competencia sucede cuando se es capaz de movilizarlos juntos para tomar una decisión acertada, resolver un problema o conducir una acción. Aunque son muchas las situaciones a que se enfrenta cotidianamente, se pueden agrupar por “familias”, según contexto, habilidades requeridas o estructura.

Se pueden agrupar en grandes áreas de la práctica docente cotidiana, en amplias funciones, cada una de las cuales abarca varias familias de situaciones. En España, con motivo de la adecuación de las titulaciones de formación del profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior se está haciendo un amplio esfuerzo por definir un conjunto de competencias a conseguir en la formación inicial. Perrenoud (2000) ha establecido diez grandes grupos de competencias para concretar la profesionalidad deseable, dentro del escenario para un *nuevo oficio docente* en los tiempos que corren.

Una escuela que prepara a los jóvenes para afrontar y moverse en la complejidad del mundo precisa, entonces, de unos docentes con competencias para organizar y animar situaciones y actividades de aprendizaje que permitan construir el conocimiento. A su vez, dada la heterogeneidad de niveles y culturas en las clases, deberá saber moverse en un tratamiento de las diferencias, en lugar de simplemente reconocerlas. Además de estos requerimientos del aula, un docente no podrá ser competente ni crecer profesionalmente si no conjuga esta dimensión con otras de implicación en el centro como proyecto educativo y de relación con los colegas. No obstante, también el saber hacer se “rutiniza” y las competencias profesionales se convierten en saber moverse en el trabajo con un conocimiento tácito en acción.

A la entrada en la profesión, el joven docente se ve confrontado con la realidad del oficio y es entonces, por primera vez, cuando valora las competencias adquiridas en la formación inicial. Para desarrollar competencias profesionales en la formación inicial hay que procurar, en primer lugar, que el estudiante se apropie de los recursos necesarios, entre otros, los saberes que deberá movilizar. A su vez, entrenarlo a movilizar esos recursos en situación, para resolver problemas, tomar decisiones, llevar a cabo proyectos. Las competencias, por un lado, al pertenecer al plano de “movilizar” conocimientos, no se obtienen más que en acto, no son previas sino emergentes en los contextos de trabajo. Por eso, serán precisos

períodos de alternancia o practicum que posibilite entrenarse en el contexto real del aula, con alumnos verdaderos.

El conocimiento profesional se manifiesta y reconoce en su puesta en obra, siendo la competencia el conjunto de recursos (del que forma parte el conocimiento, pero no sólo) que se es capaz de movilizar para actuar. La falta de competencias, habitualmente, suele generar un determinado nivel de inseguridad e incluso lagunas o deficiencias, lo que aboca –como consecuencia de ello– a que, en muchos casos, se carece de autoridad, entendida la autoridad siempre como una consecuencia del saber hacer, del sentirse seguro. Si los conocimientos son representaciones organizadas de la realidad o de la manera de cambiarla, las competencias son *capacidades de acción*.

Estas competencias son, por otra parte, comunes a la formación específica en un nivel o área disciplinar, pues su dominio atraviesa todas las disciplinas. En conjunto, caracterizan lo que podríamos decir como el “expertise” docente, como esquemas generadores de prácticas, que le proporcionan un cierto *habitus*. Llevar y conducir la clase de una manera eficiente, combinando el aprendizaje posible de todos y cada uno de los alumnos y alumnas con el desarrollo profesional, supone –en primer lugar– que el profesorado posea unas competencias para hacerlo.

En la medida en que el ejercicio docente no es inmutable, las transformaciones actuales pasan por la emergencia de competencias nuevas, que pueden ser vividas como un cuestionamiento de la identidad profesional o como una adecuación a las circunstancias actuales. Las competencias, sin duda, se manifiestan en la acción, suponiendo la movilización en contexto de múltiples recursos cognitivos, que permiten tomar decisiones razonadas, resolver problemas o actuar adecuadamente. No basta, pues, poseer los recursos si el actor no es capaz de movilizarlos en las situaciones reales de las clases.

4. Conclusiones

A partir de las referidas investigaciones y de la revisión de la literatura internacional, a modo de conclusiones, podemos decir que, en definitiva, en la formación inicial del profesorado de Secundaria no puede faltar la visión de para qué queremos la for-

mación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar: determinar las metas o propósitos (el “para qué”) de la formación; por otro, aquello que necesitan los profesores (el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de una ciudadanía crecientemente más diversa y compleja. En tercer lugar, estaría “cómo” lograrlo, con diseños adecuados que posibiliten la formación demandada y políticas formativas que la apoyan. En nuestro caso, demasiadas rémoras e intereses, imposibilitan un planteamiento coherente.

Si queremos –como se demanda– una calidad de educación, un factor determinante –junto a otros estructurales– de los niveles de consecución de los estudiantes, es la cualificación y compromiso de su profesorado. Por tanto, precisamos potenciar, con una buena formación inicial, los conocimientos y competencias de los docentes que conduzcan a una “profesionalización” del profesorado. En lugar de un especialista de su disciplina, como hasta ahora, dicha profesionalización debe conducir a la de un profesional del aprendizaje, al tiempo que un educador. Al respecto, nunca debiera violarse el principio, de que no cabe cambio educativo sin alterar la formación inicial del profesorado. Remitirla a la formación permanente posterior no lleva muy lejos, dado que su incidencia dependerá, justamente, de la formación inicial de partida.

En una Educación Secundaria dirigida a toda la población encuentra serios problemas un currículo por disciplinas separadas (y el profesorado especialista correspondiente), que parte de esta población tiene problemas para dominarlo, generando fracaso escolar. De ahí, la propuesta de un *currículum basado en competencias clave* que se deben asegurar a todo el alumnado, no tanto los contenidos de cada asignatura. La nueva misión de educar, de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación. Por eso, los roles del profesorado no pueden quedar limitados a la enseñanza de su asignatura, lo que exige dar una identidad de educador y no sólo de “profesor de” una materia.

Se precisa, pues, un profesorado capacitado en formar a los alumnos en competencias, al tiempo que comprometido por lograr

una equidad en la educación pública. Al respecto, en España arrastramos el grave problema de no haber contado con una formación profesional del profesorado de Secundaria, si entendemos que “ser profesor” en este nivel no es ser especialista en Matemáticas o Lengua. La falta continuada de una formación inicial pedagógica, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la educación obligatoria.

Ahora importan las *competencias básicas* que se deben asegurar a todo el alumnado, no tanto los contenidos de cada asignatura. Requiere, pues, *rediseñar el currículum escolar*: qué enseñar en la sociedad del conocimiento y fijar los aprendizajes imprescindibles de los que nadie debiera poderse ver excluido. Por otra parte, *renovar la metodología de la enseñanza*, en una línea de aprendizaje contextualizado y abierto a lo largo de la vida. Lo que está en juego no es tanto reformular los programas con el lenguaje de las competencias, una operación que lleva poco lejos; sino redefinir los elementos del currículum de modo que, con nuevos enfoques metodológicos, todo alumno y alumna pueda salir del sistema escolar con aquellos instrumentos que le permitan moverse en la vida e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión.

La nueva misión de educar, de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población crecientemente desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial y a las Instituciones de Formación. Por eso, los roles del profesorado no pueden quedar limitados a la enseñanza de su asignatura, lo que exige dar una identidad de educador y no sólo de “profesor de” una materia. Por tanto, es inaplazable la formación pedagógica del profesorado de Secundaria.

Reimaginar caminos futuros es partir, pues, de la necesidad de una formación específica para el Profesorado de Enseñanza Secundaria. Si se quiere avanzar en dar una identidad a la Educación Básica Obligatoria (donde se incluye en Brasil la Enseñanza Media) y dada la relevancia de contar con un planteamiento educativo integrado, como puede ser un diseño conjunto de la formación del profesorado: una titulación básica común de Grado y, posteriormente, especialización diferenciada (en Postgrado).

Mientras tanto, es inaplazable, una buena formación pedagó-

gica del profesorado de Secundaria. Si bien cualquier cambio, dada la situación actual, es una mejora, convendría que la formación universitaria diera de entrada, como en las otras carreras, una *configuración de la identidad profesional*, lo que evitaría posteriores choques o recomposiciones. Por eso, la formación pedagógica ha de estar integrada con la disciplinar. Al final, también, habrá que tomar medidas sobre las condiciones de ingreso para cursar esta formación, pues escasa calidad se puede pedir si va dirigida, como hasta ahora, masivamente y con alumnos que no tienen expectativas de dedicarse a la enseñanza.

Por eso, la formación identitaria que precisamos para la Secundaria Obligatoria tendrá que romper, de alguna manera, con lo que Cecilia Braslavsky (1999) llamó el “principio del isomorfismo”: los profesores se forman con una especialización y titulación equivalente con la materia que tienen que enseñar. En muchos países, como España, esta es una pesada carga difícil de mover pues el corporativismo universitario impide que una parte de la formación científica sea sacrificada en aras de una reprofesionalización pedagógica, además de la propia desvalorización de dichos estudios. Sin embargo, se ha convertido en una rémora para el cambio: fragmentación y “balcanización” del currículo en asignaturas (cuando se requieren áreas de conocimiento y enfoques interdisciplinares), empobrecimiento de la formación de docentes. Por otro lado, el isomorfismo ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia. Este isomorfismo en la formación, junto a la estructura organizativa y la vida cotidiana de los colegios secundarios, se ha convertido en un verdadero “cuello de botella” para la transformación curricular del nivel, ya que una parte del profesorado siente amenazadas sus fuentes de trabajo y reacciona corporativamente en defensa del *status quo*.

Referencias

ADAMSON, F. y DARLING-HAMMOND, L. *Beyond Basic Skills: The Role of Performance Assessment in Achieving 21st Century Standards of Learning*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010.

AZEVEDO, J. *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa*. 1999. 741 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Una agenda para la Educación Secundaria. Washington, D. C.: The World Bank, 2005.

BENAVOT, A. La diversificación en la educación secundaria: Currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 10, n. 1, p. 1-29, 2006.

BENAVOT, A. y BRASLAVSKY, C. (Ed.). *El Conocimiento Escolar En Una Perspectiva Histórica y Comparativa*: Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires-Mexico: Ediciones Granica, 2008.

BOLÍVAR, A. La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Madrid, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2004.

BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2006.

BOLIVAR, A. La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, Universidad de Navarra, 12, p. 13-30, 2007.

BOLÍVAR, A. *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

BOLÍVAR, A.; GALLEGO, M. J.; LEÓN, M. J. y PÉREZ, P. Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 13, n. 45, 2005.

BOLÍVAR, A. y LÓPEZ CALVO, A. La grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v.13, n. 3, p. 51-78, 2009.

BRASLAVSKY, C. *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. Buenos Aires: IIPE-OIE/UNESCO, 1999.

COLL, C. Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En: MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C. y COLL, C. (Coord.). *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI- Santillana, 2009. p. 101-112.

COLL, C. y MARTIN, E. *Vigencia del debate curricular*. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, 2006.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar. SEC (2008) 2177, 2008.

CONSELHO EUROPEU. *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* (Jornal Oficial da União Europeia, 30.12.2006)

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DUBET, F.O *que é uma Escola Justa?* a Escola das Oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel, 2001.

DE IBARROLA, M. Nuevas propuestas para los currículos de la educación secundaria superior en cuatro países latinoamericanos, 1990-2005. En: BENA-VOT, A. y BRASLAVSKY, C. (Ed.). *Conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa*: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires-México: Granica, 2008. p. 351-380.

ESCUDERO, J. M. y BOLÍVAR, A. (Coord.). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En: GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, 2008. p. 283-318.

ESTEVE, J. M. *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel, 1997.

EURYDICE. *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Eurydice; Madrid: CIDE. Ministerio de Educación, 1997.

FEITO, R. Éxito educativo para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 50, p. 131-151, 1997.

GUTIÉRREZ, J. M. La formación inicial del profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *Participación Educativa*, Madrid, n. 17, p. 97-108, 2011.

KAMENS, D. H. y BENA-VOT, A. Modelos mundiales de Educación Secundaria, 1960-2000. En: BENA-VOT, A. y BRASLAVSKY, C. (Ed.). *Conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa*: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires- México: Granica, 2008. p. 223-251.

MONIN, N.; COGÉRINO, G. Des enseignants face aux transformations de leur fonction au lycée: une identité professorale menacée. *Recherche et Formation*, París, n. 41, p. 103-117, 2002.

MORENO, J. M. Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2006.

NOVOA, A. Autour des mots. *Recherche et Formation*, Paris, 38, p. 131-140, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, J. y BRUTTEN, E. M. La enseñanza media y la enseñanza técnica en el contexto de la reforma de la educación básica brasileña. Problemas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 12, n. 32, p. 139-164, 2007.

RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (Ed.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2006.

ROCHEX, J.-Y. ¿Reformar la Secundaria o democratizar la escolaridad obligatoria? Problemas escolares y sociales en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 12, n. 32, p. 63-84, 2007.

SAHLBERG, P. *Secondary education in OECD countries. Common challenges, differing solutions*. Torino: European Training Foundation, 2007.

SEN, A. *A Ideia de Justiça*. Lisboa: Ed. Almedina, 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.

THÉLOT, C. (Dir.). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris: La Documentation Française, 2004.

TENTI FANFANI, E. (Comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: OSDE-UNESCO-IIPE-Altamira, 2003.

VAILLANT, D. Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 105-122, 2009.

WIGGINS, G. A Diploma Worth Having. *Educational Leadership*, Alexandria, v. 68, n. 6, p. 28-33, 2011.

CAPÍTULO II

Uma oportunidade de ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos: o Proeja em Goiânia e em Vitória

*Maria Margarida Machado
Edna Castro de Oliveira*

Achei interessante ver vocês falarem que o sujeito da EJA é negro, pobre... vocês podem estar falando de mim! Entrar nesta instituição foi encarar os jovens que olham para a gente e fala no corredor “lá vai o velho da EJA”, é encarar os professores, é todos os dias ter que pegar duas condução e chegar em casa, meia noite e ser assaltada como aconteceu com algumas colegas minha durante este período, é não jantar, é assistir aula com sede muitas vezes, deixar os filhos sozinhos como tem muitas amigas minhas que deixam para poder vim estudar, é interessante ver vocês sentados discutindo isso. [...] Muitas vezes as cadeiras que nós sentamos não são confortáveis, assistimos aula com a cabeça doendo passando mal por causa de alguma coisa, por falta até de alimentação, este aluno que vocês estão discutindo é uma pessoa de verdade, é um trabalhador que sofre por ta naquela sala de aula, vocês se aplicam muitos como professores, mas o aluno também se aplica muito.

(Maria, 2º período – Goiânia)

A epígrafe deste texto convida a uma reflexão cuidadosa que será estabelecida a partir das falas de sujeitos reais e que chegaram ao século XXI sem escolarização por condicionantes históricos. Embora parta de uma aluna em específico, que estuda em Goiânia, numa experiência em Proeja no curso Técnico de Cozinha, ela é parte de um universo grande de brasileiras e brasileiros que já possuem 18 anos ou mais, representando 70% da população e em números absolutos 135.000.000 pessoas, sendo que destes 75%, ou seja, 101.000.000, não possuem educação bá-

sica completa, segundo dados da Pnad 2009. Em respeito a estes alunos (identificados neste texto com nomes fictícios), o que aqui se vai tentar evidenciar é o quanto eles “aplicam” para buscar a conclusão de sua escolaridade básica e o significado atribuído no retorno à escola nas experiências no Proeja em Goiânia e em Vitória.

As reflexões apresentadas resultam de pesquisas que vem sendo realizadas desde 2007, por uma rede de pesquisadores, constituída a partir do Edital nº 03/2006 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que instituiu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja-Capes/Setec. Este edital aprovou nove projetos interinstitucionais, para acompanhar a implantação do Proeja no país, sendo um deles coordenado pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e outro coordenado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em parceria com os Institutos Federais¹ dos Estados do Espírito Santo e Goiás.

O Proeja é um programa criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação que vem, desde 2006, induzindo a oferta da Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. As primeiras experiências do programa eram apenas de cursos técnicos de nível médio, sendo que esta oferta já se expandiu para o ensino fundamental, com a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores, no que é chamado de Proeja-FIC. Os estudos que deram origem a estas reflexões analisam apenas a oferta do Proeja Técnico, em Goiânia e em Vitória, sendo que na primeira experiência os alunos apenas tinham o ensino fundamental concluído e, na segunda, os alunos em grande parte já possuíam ensino médio e optaram por voltar à escolarização nesse nível de ensino, interessados no curso integrado à educação profissional.

¹ Neste artigo será utilizada a sigla IFTs quando nos referirmos aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em geral; a sigla IFG quando a referência for ao Instituto Federal de Goiás e a sigla Ifes quando for ao Instituto Federal do Espírito Santo.

Os depoimentos de Goiânia partem de alunos do 1º ao 6º períodos (cada período correspondente a um semestre) do Curso Proeja em Serviços de Alimentação, que a partir de 2009 passa a denominar-se Técnico em Cozinha. Portanto, são falas de alunos em 2010 que viveram a experiência da implantação do Proeja no IFG e alunos que ainda no curso atual, apontam as dificuldades e os significados de participar desta experiência de retorno à escolarização, numa escola avaliada por todos, como sendo de excelência e que tem uma educação de qualidade.

Os alunos do Ifes – Vitória compartilham de experiência semelhante como estudantes do 4º e 5º módulos (também de organização semestral) dos três cursos do Proeja, Segurança do Trabalho, Edificações e Metalurgia em 2008 e do curso de Segurança do Trabalho em 2009, o que nos instiga a buscar compreender, principalmente, as razões que levaram alguns deles a optarem pelo Proeja, mesmo após a conclusão do ensino médio.

Os alunos do Proeja e os sentidos que atribuem ao retorno à escola

Entre tantas as reflexões que se originaram das redes de pesquisa no Proeja, a problemática a que nos atemos neste texto refere-se a quem são os alunos que estão nesta experiência, em Goiânia e em Vitória; quais os motivos que os levaram a retornar ao processo de escolarização; como avaliam a experiência que viveram ou vivem no Proeja; por fim o que isto tem a dizer à política pública de educação para jovens e adultos trabalhadores. Portanto, o objeto central é o aluno e sua percepção sobre o retorno a escolarização, pela via do Proeja.

As reflexões trazem os dados das pesquisas qualitativas que partiram de estudos de caso, nas unidades de Goiânia e Vitória dos IFTs, utilizando-se de instrumentos como questionários, entrevistas e observações *in loco*, especialmente nas atividades denominadas Diálogos Proeja, que contaram com a participação intensa dos alunos do Proeja. No caso do IFG – Goiânia foi aplicado questionário a 82 alunos do 1º ao 6º períodos do Curso Proeja Técnico em Cozinha, do universo de 124 alunos matriculados, além dos depoimentos colhidos nas entrevistas e nos diálogos dos alunos nos eventos organi-

zados para avaliar o programa. Em Vitória, lançou-se mão de dados levantados por pesquisadores do grupo,² através da aplicação de questionários compostos de perguntas abertas e fechadas com 106 dos 153 alunos, cursando o quarto e quinto módulo do Proeja, no ano de 2008, resultando em uma taxa de retorno de 69,30%; e da realização de seis entrevistas com estudantes do Proeja do curso de Segurança do Trabalho em 2009.

Para analisar os dados oriundos da escuta das falas dos alunos foi necessário nos reportarmos aos autores que pesquisam no campo das representações sociais a partir da orientação teórica de Moscovici (2003) e que como Jodelet (apud Sá, 1998), alerta para o fato de que no estudo do pensamento social várias são as perspectivas de abordagem das representações sociais.³ Neste trabalho, optamos por operar as análises a partir de várias ênfases: a) a que articula a atividade cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação atentando nesta atividade para as dimensões de contexto e de pertencimento que “fazem com que a representação se torne social”; b) a que se volta para os aspectos significativos da atividade em que “o sujeito é considerado um produtor de sentidos – e através da representação – dá significado à sua experiência no mundo social”, e c) a que trata a representação como uma “forma de discurso que decorre da prática discursiva dos sujeitos socialmente situados” (Sá, p. 62-63).

Desta forma, buscamos inferir dos diferentes suportes em que as representações veiculam, como nos discursos dos alunos, suas práticas e comportamentos, bem como nos registros de reuniões de avaliação, envolvendo professores e pedagogos, uma leitura possível das concepções de mundo que os alunos expressam em suas falas e o que vão assumindo a partir da experiência no Proeja como orientação para a “ação consciente enquanto seres históricos, inseridos em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas”. Ou seja, para além da realidade

² Pesquisa intitulada “O Inglês e a proposta curricular do PROEJA-ES: desafios e possibilidades”, coordenada por Karla de Assis Cezarino (2009), cujos dados têm sido tomados como referência para outros estudos desencadeados pelo grupo, sobre o perfil dos alunos do Proeja.

³ Para conhecimento destas diferentes perspectivas ver: SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais acima referenciado. 1998.

aparente, às vezes “restrita às condições de subsistência dos alunos, ou de sua situação ocupacional”, buscamos uma leitura possível da realidade expressa nas falas dos alunos do Proeja, que nos permita ampliar o conhecimento acerca deles, “de sua inserção no mundo e seus distintos níveis de apreensão crítica da realidade” (Franco; Novaes, 2001, p. 173).

Com este intento, a escuta e levantamento de dados dos alunos, em diferentes momentos de seus percursos no Ifes – Vitória nos permitiu reunir algumas análises a partir dos questionários e entrevistas das quais extraímos alguns fragmentos. Considerando os 106 alunos respondentes num universo de 153 sujeitos do Proeja, a maioria 55,67% já possuía ensino médio completo, sendo que 46,23% com ensino médio, é oriunda da escola pública e 9,44% oriunda da escola particular; 30,19% concluíram o ensino fundamental na escola pública e 0,94 na escola particular, ressaltando-se ainda um grupo significativo 12,26%, vindo do ensino supletivo.

Há no Proeja em Vitória uma presença muito grande de jovens, 80,18% entre 18 e 29 anos que compartilham esta experiência com alunos adultos entre 30 e 39 anos, sendo que a presença de alunos da faixa de idade entre 40 e 50 anos estava restrita a 5,67%. Estes dados indicam uma presença bastante significativa de jovens com ensino médio completo que ingressaram no Proeja, constituindo assim o que podemos considerar uma distorção da proposta do Programa voltado para a escolarização de jovens e adultos com ensino fundamental completo. As razões que os levaram a optar pelo retorno ao ensino médio podem ser vistas a seguir em alguns dos depoimentos, através de representações que envolvem tanto o olhar dos sujeitos sobre si mesmos quanto sobre os colegas e sobre o curso, a partir do contexto em que se situam em relação às condições de acesso ao curso, como oriundos do ensino médio e do ensino fundamental.

Os alunos do Proeja do IFG – Goiânia, por sua vez, têm o perfil de população mais adulta com 86% possuindo 30 anos ou mais, sendo que 34% têm entre 30 e 40 anos, 40% têm entre 41 e 50 anos e 12% têm 51 anos ou mais. Apenas 14% são jovens e apenas 3% estão na faixa etária entre 18 a 21 anos. O curso é também majoritariamente feminino, pois 84% são mulheres. É um perfil esperado para um curso que teve seu início como Técnico em

Serviços de Alimentação e, para se adequar ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, passa a denominar-se Técnico em Cozinha. Não há alunos com Ensino Médio, pois o critério de seleção no instituto prioriza os que têm apenas ensino fundamental completo. Estes dois elementos: alunos com idade acima de 30 anos e com baixa escolaridade sendo atendidos no Proeja, dialogando com o perfil dos alunos do Ifes – Vitória indicam que o programa passou a atender a públicos distintos com interesses diferenciados no retorno a escolarização.

O Documento Base do Proeja já apontava a preocupação e necessidade de reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA. Para os sujeitos mais jovens indicava além da sua baixa escolaridade, os limites do acesso ao emprego formal.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD / IBGE), em 2002, o Brasil possuía 3.098.462 de jovens com idade entre 18 e 24 anos. A situação de trabalho desses jovens no mercado formal é preocupante. De acordo com o Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE, 2002), apenas 5.388.869 – cerca de 23,3% dos jovens dessa faixa etária – tinham emprego no mercado de trabalho formal no mesmo ano. Também quando se verificam dados de escolaridade da PNAD / IBGE 2003, apresentados na tabela a seguir, pode-se observar que nesse ano cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o ensino médio. Esse contingente representava apenas 13% do total da população do país. Por conseguinte, pode-se inferir o baixo nível de escolaridade dos brasileiros que enfrentam o mundo do trabalho. (Brasil, 2007, p. 14-15)

Em relação aos jovens na EJA, para dialogar com a situação do Proeja no Ifes – Vitória, o Documento Base chamava a atenção para os expulsos do sistema educacional,

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (Brasil, 2001), revela a urgência de tratamento

não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal. (Brasil, 2007, p. 18)

Embora corroborando com esta perspectiva apresentada, é preciso reconhecer que o retorno dos jovens a EJA, no caso analisado, no Proeja, não tem ocorrido apenas como a “escola de segunda chance”, no sentido de busca de conclusão da educação básica porque isso parte deles já possuem. Os depoimentos dos alunos jovens do Ifes – Vitória revelam que o componente do currículo integrado a educação profissional é que os faz retornar a esta escolarização. Isto significa que a profissionalização traz para este jovem uma expectativa neste retorno. Em relação a isso, o Documento Base faz um alerta sobre o sentido da educação enquanto formação humana e não apenas enquanto instrumento de preparação para o mercado de trabalho,

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (Brasil, 2007, p. 13)

Este sentido expresso no Proeja para o retorno a escola, como espaço de formação humana, nem sempre é o que o jovem busca, ou considera como sendo o seu desejo mais imediato, o que corrobora em muitos casos para o seu abandono no Programa, em especial quando consegue, por exemplo, passar em um processo seletivo para o ensino superior. Todavia, há também experiências de jovens no Proeja, como no caso da turma de Informática no IF goiano – Urutaí (Santos, 2011), onde a motivação para permanência é exatamente a de participar de um curso gratuito numa escola de qualidade, que também os prepara para o vestibular. Outro elemento que tem contribuído para a permanência destes jovens no Proeja, com objetivo da entrada na educação superior, é o fato também dos institutos federais oferecerem os cursos superiores, sejam eles tecnológicos ou não.

Para a população adulta que retorna ao processo de escolarização a questão do trabalho, enquanto oportunidade de garantia do emprego, também se coloca como a maior motivação para manter-se no Proeja, como uma possibilidade de se instrumentar para o exercício profissional. Entre os alunos que responderam ao questionário da pesquisa no IFG – Goiânia, a expectativa em relação ao curso se deu pela busca de profissionalização – qualificar-se para o trabalho, continuidade dos estudos (vestibular), concluir o curso, aprender mais sobre a área, melhorar as relações com as pessoas, montar o próprio negócio, arrumar trabalho, realização pessoal – sonho de ser *chef* de cozinha. Destes alunos 31% trabalham com carteira assinada, 17% são empregados sem carteira assinada, 27% estão desempregados e 25% afirmam trabalhar por conta própria.

No Ifes – Vitória, em levantamento realizado em 2010, por membros do grupo de pesquisa, no questionário socioeconômico acerca das expectativas dos alunos em relação ao curso, encontramos entre um universo de 256 alunos inscritos nos três cursos, que 58.6% de alunos estão com menos de 21 anos. São jovens que, em função da inserção precária no mundo do trabalho, acessaram o Proeja “para se qualificar em busca de melhoria dessas condições, justificada também pelo alto índice de desemprego que atinge essa faixa etária no curso de Segurança do Trabalho 40,7%” (Bregonci et al., 2011, p. 9). Em outras opções indicadas, 14,1% dos alunos do curso de Edificações, alunos com faixa etária entre 22 a 30 anos, re-

tornam com a expectativa de continuação dos estudos no nível superior através do Proeja.

Esses dados reafirmam que no caso do Proeja, há um desafio específico, que é “o caráter instrumental que a educação profissional pode adquirir para estas pessoas, em função da premência que têm em relação ao ingresso e permanência na atividade produtiva” (Ramos, 2001, p. 777). As expectativas e a realidade concreta destes alunos trabalhadores, mais uma vez nos faz retomar o Documento Base, no que ele tem de concepção, mas no que ele também aponta como desafio.

A formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, implica também a compreensão de elementos da macro-economia – como a estabilização e a retomada do crescimento em curso – mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. (Brasil, 2007, p. 14)

O desafio a que se refere esta concepção do Proeja, de uma educação que ultrapassa a relação mecânica com os interesses econômicos, e ainda se compromete a enfrentar as consequências de um sistema econômico desigual, mas ainda é grande demais e pouco compreensível para o conjunto de alunos envolvidos no programa, o mesmo podendo ser dito das instituições onde estes alunos estão inseridos. Mesmo assim, o retorno à escolarização tem representado a esses jovens e adultos trabalhadores e a essas instituições, momentos de tensão e contradições que, em alguma medida, indicam que há uma conformação sendo desinstalada.

O que esperar de uma proposta de educação para os trabalhadores

São evidenciadas nestas pesquisas as dificuldades e os desafios de superação de uma visão de suplência na EJA de ensino mé-

dio, ao passo que também são identificadas as potencialidades e os limites de um currículo integrado que garanta a formação geral e a formação profissional aos jovens e adultos trabalhadores. As falas dos alunos, em diferentes situações das pesquisas indicam uma compreensão deles como sujeitos que, guardando um pertencimento em relação ao Proeja, mesmo que de forma inicial, expressam o sentido do curso integrado e o impacto disso na sua formação.

Recentemente eu aprendi a gostar de Machado de Assis que eu odiava porque eu não entendia, eu aprendi a gostar de Shakespeare pela primeira vez eu gostei de Romeu e Julieta que eu também não gostava. Recentemente eu pude ensinar minha filha a fazer uma redação e mais recentemente eu a ajudei a passar no vestibular da Universidade Federal ela agora está cursando farmácia, então, isso aqui não é só da instituição não é só estatística é realidade, é sofrimento, é dia-a-dia. (Márcia, 4º período – Goiânia)

Na nossa formação é um privilégio poder contar com um ensino de qualidade como do Ifes, pois num passado não muito distante não poderíamos contar com um curso integrado que temos hoje, onde muitos puderam voltar à escola depois de 30 anos como eu e ter uma formação sólida no que diz respeito ao ensino médio e ao ensino profissional. (Renata, 2º Módulo Segurança do Trabalho - Vitória)

A formação humana (cidadã), sempre esteve ligada ao mundo profissional, ou seja, ao cidadão trabalhador. Já o ensino profissionalizante é outra história porque o curso de metalurgia é desintegrado do ensino médio. (Eduardo – 2º Módulo Metalurgia – Vitória)

Gostaria de fazer um comentário com relação ao Proeja, achei muito interessante essa formação integral que alia o conhecimento à profissionalização; achamos que é um grande desafio essa formação, mais nós não devemos deixar essa perspectiva do conhecimento de lado e buscar só a formação profissional, por que eu acredito que não tem como uma coisa se distanciar da outra. O grande desafio seria o convívio das duas áreas e de como se daria isso, buscar aprimorar, pois essa formação integral ela vai ser mais atrativa para os alunos. (Antônio, 6º período – Goiânia)

Na minha formação humana está sendo ótimo por estar aprendendo a trabalhar em equipe. No profissional tenho ótima expectativa porque tenho ótimos profissionais me orientando. (Marcos, 1º Módulo, Segurança do Trabalho – Vitória).

Outras evidências que estas pesquisas indicam são as dificuldades de reconhecimento do direito dos sujeitos da educação de jovens e adultos nestas instituições federais, o preconceito existente, bem como os desafios que persistem na formação dos professores que atuam em Proeja para sua atuação com os alunos reais que são os trabalhadores. Novamente, partindo das falas dos alunos, estas situações podem ser inferidas,

[...se] houve preconceito, no caso, é, brincadeira de mau gosto por eu ser paraplégico, chegou a haver sim. Mas esquento muito não. Também problemas de salas, que eles colocaram minha sala no começo do ano, fevereiro, lá na Geomática, lá em cima e aquela escada caracol pra subir e eu paraplégico. Não tinha como ir, aí colocaram sala volante. Eles não olham pra pessoal com deficiência que vem aqui. (Marcelo, 3º. Módulo, Segurança do Trabalho – Vitória)

Entrar nesta instituição foi encarar os jovens que olham para a gente e fala no corredor “lá vai o velho da EJA”. (Maria, 2º período – Goiânia)

Assim porque oh! Hoje em dia cara, o cara que não tem estudo, para o cara que tem estudo já é difícil faz-se ideia pra quem não tem estudo. A gente vive hoje é a terceira revolução industrial né ah eu acho que é mais puxado né e formação hoje as pessoas tem de saber agir em equipe (Carlos, 3º Módulo, Segurança do Trabalho – Vitória).

Minha opinião sobre o Proeja é a seguinte, todos vocês são engajadas, mas se tivesse um pouquinho mais de Tião, de Kênia e de Adolfo o Proeja ou a EJA já seria campeão há muito mais tempo, porque aqui tem sim um preconceito com os velhinhos do Proeja. O Proeja não está dando certo é pela falta de engajamento, é a falta de vontade de alguns, quisera ter aqui na instituição mais Tião, mais Kênia, que lutam com unhas e dentes por nós, que nos faz sentir

vontade de vir para o Instituto, porque tem pessoas no Proeja que desistiram por causa de professores que disseram que o curso não vai te dar base para você prestar um vestibular. Tem professores que não ajudam o aluno de forma adequada, tem pessoas dentro da instituição que olham com preconceitos para o Proeja. (Sônia, 5º período – Goiânia)

eu tenho dó daquelas pessoas que desprezam a gente, eu me sinto aqui no Proeja como se eu estivesse num navio em primeira classe, porque essa oportunidade é única. Eu tenho vergonha é de não corresponder à expectativa que os professores esperam de mim, porque hoje estou com a cabeça cansada, já passei por muitas coisas, tenho preocupações com família como todos que estão fazendo o curso, então a gente não tem mais aquela habilidade de aprender, ta com a cabeça um pouco tampada, mas o que eu tenho a dizer é que não reclamo de nenhum professor cada um tem seu jeito de ensinar e eu acho que todos nós temos que respeitar os professores. (Selma, 5º período – Goiânia)

Estas dificuldades identificadas no Proeja se constituíram historicamente na trajetória da EJA. Para compreender isto basta nos reportarmos a oferta de escolarização de trabalhadores dos últimos quarenta anos, após a aprovação a Lei nº 5.692/71, que trata do Ensino Supletivo no Capítulo IV. Nesta legislação, que é marcadamente a primeira a normatizar nacionalmente a oferta de uma escolarização diferenciada para jovens e adultos em defasagem de idade e série, são perceptíveis o formato e o sentido da escola que se pensava para esses alunos numa proposta de escolarização e aprendizagem profissional:

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao

ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas. (Brasil, 1971, p. 7)

O Parecer nº 699/1972, do Conselho Federal de Educação que regulamentou o Ensino Supletivo já apontava como suas funções ou modalidades: Aprendizagem, Qualificação, Suplência e Suprimento e assim as definia,

A Aprendizagem é a ‘formação metódica no trabalho’ ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituições que mantenham para esse fim; a *Qualificação* é o preparo profissional proporcionado a não-aprendizes, tecnicamente falando, em níveis inferiores, idênticos ou superiores aos da Aprendizagem; A Suplência é a escolarização intensiva ou extensiva, ou o reconhecimento de escolarização, que se oferece a quantos não tenham seguido os estudos regulares na idade própria; e o Suprimento é a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização, ‘mediante repetida volta à escola’, dispensada aos que ‘tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte’. (Brasil, 1976, p. 247)

O próprio relator Valnir Chagas ao detalhar o que se esperava de cada função destas do Ensino Supletivo, alertava para o risco de sua aplicação na realidade dos sistemas educacionais, representar um engodo, sem o devido cuidado com a oferta de formação profissional acompanhada da escolarização dos trabalhadores.

A inclusão do elemento profissionalizante nas finalidades do Ensino Supletivo, a definição do seu caráter agora plurifuncional e a possibilidade de combinação de suas funções entre si e com o Ensino Regular, para não ir mais longe, fazem dele, como vimos notando até com insistência, uma nova concepção de escola em que a própria Suplência já não há de cifrar-se à maturidade com rótulo atualizado. Em última análise, todas as características focalizadas resumem-se em uma só ideia – abertura – de que poderão fluir os acertos tão esperados e as distorções sempre temíveis. (Brasil, 1976, p. 246)

A ênfase na característica de liberdade dos sistemas estaduais para criarem a melhor forma de oferta do Ensino Supletivo, articu-

lando suas funções para melhor atender às necessidades de formação dos trabalhadores acaba por não se concretizar. A caracterização mais expressiva da oferta na maioria dos estados brasileiros é da modalidade Suplência, sem nenhuma ou pouca articulação com as modalidades de formação profissional, sejam elas Aprendizagem ou Qualificação. O que acabou por representar a oferta do Ensino Supletivo de 1º e 2º Graus em escolas no período noturno, ou ainda em Centros de Ensino Supletivo (CES) que atendiam nos períodos diurno e noturno, majoritariamente na oferta de Suplência com um perfil de “adaptação” do currículo previsto para o Ensino de 1º e 2º Graus, com redução de carga horária e de conhecimentos relacionados nos componentes curriculares a serem trabalhados.

Quanto à formação profissional, na avaliação de pesquisadores do campo da EJA,

A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 117)

Neto e Fernandes, numa análise específica sobre o grau de cobertura e os resultados econômicos do Ensino Supletivo no Brasil, em relação a esta proposta de formação profissional, indicam que,

Uma crítica recebida pelos programas do sistema ‘S’ de formação profissional refere-se a exclusão dos trabalhadores menos favorecidos. Amadeo (1992) concluiu que o SENAI treinava trabalhadores e jovens estudantes, mas não tinha programas especiais para desempregados, além disso o nível de escolaridade dos treinados era alto em comparação à escolaridade média dos trabalhadores brasileiros. (Neto & Fernandes, 2000, p. 168)

Esses mesmos autores, além de constatarem a não priorização dos trabalhadores pobres e desescolarizados nas estratégias de formação profissional, ainda analisaram a baixa cobertura do Ensino Supletivo, na modalidade Suplência, pois de acordo com os dados da Pnad/1995, do público em potencial, naquele contexto para cur-

sar o Supletivo 2º Grau, apenas 6,54% da população de mais de 18 anos estavam matriculados, num universo de 12.362.181 pessoas.

Esta é a realidade que chega até a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em se considerando uma oferta de educação dos trabalhadores entre 1971 e 1996. Avaliando a oferta de Ensino Supletivo o que se identifica é a concepção de escolarização aligeirada e compensatória que vai perdurar formalmente até os dias de hoje. Embora a Lei nº 9.394/96 tenha tentado uma mudança de concepção do ensino supletivo para a Educação de Jovens e Adultos, ainda persiste em muitas das ofertas estaduais a ideia de que o que estes alunos precisam é de uma escolarização rápida e de um treinamento para o trabalho.

No campo da legislação nacional, outra tentativa de superar a concepção de suplência em favor de uma concepção de educação ao longo da vida e como direito pode ser identificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA aprovadas pelo CNE em 2000. Esta perspectiva se evidencia no parecer que orienta estas diretrizes, em especial pela ênfase que o mesmo dá ao novo sentido da EJA como modalidade da educação básica,

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar. (Brasil, 2000, p. 26-27)

Estas diretrizes ainda se posicionam contrárias à concepção da oferta de cursos de EJA como supletivo afirmando que enquanto

na LDB no art. 38, a concordância do adjetivo *supletivos*, do ponto de vista gramatical, é ambígua, e pode referir-se tanto a ambos os substantivos – *cursos* e *exames*, por outro lado afirma que “Se a redação, do ponto de vista gramatical, dá margem à interpretação ambivalente, o novo conceito da EJA sob o novo ordenamento jurídico, considerando-se o conjunto e contexto da lei, reserva o adjetivo somente para os exames.” (Brasil, 2000, p. 31).

Infelizmente, esta compreensão de que o conceito de supletivo deveria ser superado não foi o suficiente para impedir que, numa atualização destas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2010) discuta e aprove diretrizes operacionais para EJA que voltam uma vez mais a reproduzir uma visão de aligeiramento da oferta do Ensino Médio, com a indicação de tempos mínimos para o funcionamento dos cursos de EJA.

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de Nível Médio, tal como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2005, e para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.

No Espírito Santo, esta ênfase tem ganhado força na atual gestão, quando se constata pelos dados do Censo Escolar 2011, em todos os níveis de oferta da EJA, os números de matrículas nos cursos de Suplência. São 32.020 matriculados em nível de ensino fundamental, e em nível de ensino médio 21.794, constituin-

do-se a maior demanda, além da oferta dos exames supletivos já realizados com 11 mil inscrições na primeira etapa, em nível de ensino fundamental e médio para pessoas jovens e adultas conforme Art 5º parágrafo 1º da Portaria nº 048-R (Sedu, 2011) e a previsão de mais 11 mil jovens e adultos inscritos na segunda etapa, com uma forte veiculação da lógica do aligeiramento pela mídia, e da ênfase de se pode conseguir o diploma “sem precisar ir à escola”; o que nos leva a uma leitura da não prioridade da educação dos trabalhadores e da ênfase do aligeiramento em detrimento da formação.

Em Goiás esta realidade não é diferente. As matrículas na EJA em 2010 comparadas aos dados de 2009 caíram. Enquanto isso, para os exames supletivos de ensino médio o total de inscritos foi de 22.155 jovens e adultos com 18 anos ou mais. No ano de 2011, com a posse do novo governo, a reforma administrativa feita na Secretaria de Estado da Educação, desconsidera a EJA como modalidade de ensino ao colocá-la na estrutura organizacional ligada a uma Superintendência de Programas Educacionais Especiais, dentro de um Núcleo de Ensino a Distância. O mais curioso nisto é que sequer há no Estado de Goiás oferta de EJA na modalidade à distância para minimamente justificar tal mudança.

Diante desta realidade das redes estaduais e voltando a pensar a partir das pesquisas em Goiânia e em Vitória, compreendemos que a criação do Proeja, pelo Decreto nº 5.478/2005 alterado em seguida pelo Decreto nº 5.840/2006, está inserida no contexto de tentativa de reconfiguração da oferta da escolarização para jovens e adultos trabalhadores, integrada à oferta de educação profissional. Em tese, não deveria se configurar numa reedição da experiência de Ensino Supletivo, com as modalidades de Suplência e Qualificação ofertadas em um curso, até porque, quando esta oferta ocorreu, ela se caracterizou como sendo em espaços diferenciados, portanto o aluno frequentava dois espaços formativos. No programa analisado pelas pesquisas em Goiânia e em Vitória, faz-se necessário reconhecer que o Proeja, da forma como se apresenta no Decreto nº 5.840 de 2006, com uma previsão de carga horária maior para a conclusão dos cursos, representa um enfrentamento deste formato reduzido, embora também fale em mínimos, como pode ser observado no artigo a seguir.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (Brasil, 2006, p. 2)

No caso das pesquisas analisadas neste artigo, a oferta de Proeja é na forma integrada, ou seja, formação básica em nível médio e formação profissional integradas, em propostas de curso únicas. Em Vitória, embora já se tivesse uma experiência acumulada de oferta do Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT),⁴ a transição para o Proeja não se deu sem tensões e permanente incômodo de vários gestores e docentes envolvidos com o programa, principalmente no que se refere ao impacto que os sujeitos do Proeja poderiam significar para a Escola no que tange ao seu status de escola de excelência. A experiência de oferta do EMJAT, embora inovadora no então Cefetes, no sentido de abrir para os jovens e adultos a oportunidade de escolarização, mantinha sua oferta vinculada ao Decreto nº 2208/97 que proibia a oferta do ensino médio integrado.

Na transição para o Proeja esta realidade pouco foi alterada. Os cursos atualmente ofertados, apesar de terem passado por reformulação curricular, na tentativa de construir uma proposta de currículo integrado através de propostas de curso único, seguem reproduzindo a dualidade do modelo formação geral e técnica, uma vez que a “proposta curricular desses cursos não se deu pela integração sugerida pelo nome do curso, e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente do EMJAT” (Scopel et al., 2011, p. 9). Os alunos têm uma matrícula única nos Cursos Técnicos Integrados

⁴ A experiência do ensino médio para jovens e adultos trabalhadores (EMJAT) a partir de 2001, é explorada e socializada em diversas produções do grupo Proeja/ES.

ao Ensino Médio de Jovens e Adultos, cumprindo a carga horária de formação geral do 1º ao 4º módulo, sendo que do 5º módulo ao 8º módulo, vivenciam a experiência de descaracterização do curso pela entrada de alunos com ensino médio completo. O que tem submetido os alunos do Proeja a experiências frustrantes em relação às representações que fazem de si mesmos quanto ao reconhecimento de sua condição como sujeitos de conhecimentos, capazes de superar o estigma de que são “inferiores”, “fracos”, e “incapazes” de acompanhar os “mais adiantados” da turma.

Cabe considerar que a indução do Proeja remete a uma leitura da representação do ensino médio no Brasil, como uma questão que envolve uma leitura do contexto da sociedade e da educação brasileiras que nos permita captar os sentidos do ensino médio e escolarização para as juventudes no Brasil (Frigotto, 2009) e, em específico, o ensino médio integrado à educação profissional na EJA, voltado para os jovens e adultos trabalhadores, que vão caracterizar especificidades socioculturais, na perspectiva em que suas diversidades acabam por resultar da desigualdade de condições em que acessam ou a que têm como oportunidade de conclusão do ensino médio. Daí que o diverso que lhes caracteriza “não só é um pobre diverso, como não é diverso, mas sim desigual” (Frigotto, 2009, p. 26). Esta representação se expressa nas várias falas dos alunos quando instigados nas entrevistas a falar sobre o porquê retornaram ao ensino médio no Proeja, mesmo depois de sua conclusão. É o que nos dizem os alunos do Curso de Segurança do Trabalho

eu tenho o segundo grau completo, mas só que foi aos trancos. Assim foi difícil né cara é porque é as escolas naquele tempo eles faziam muita greve caramba, ou a gente ficava cem dias sem aula e cem dias pô, é muita coisa então poxa aí eu resolvi vim pra cá pro Ifes. (Antônio, 3º módulo – Vitória).

é uma questão de credibilidade da escola e por uma questão de querer reforçar o ensino médio pra poder me preparar mais pra algum concurso lá fora entendeu, vestibular essas coisas assim. [...] alguns que como eu falei, deixaram de estudar por circunstâncias né e terminaram o ensino médio assim há dez, quinze anos atrás, e agora voltaram por causa da questão do tempo

né, optaram por fazer o curso médio novamente então temos sim além de mim outras pessoas que terminaram o ensino médio. Pretendem continuar sim os estudos [...], alguns falam até em superior Curso Superior de Segurança do Trabalho não sei Tecnólogo isso é dar seguimento à profissão entendeu (Henrique, 3º Módulo – Vitória).

é como é que se diz, lembro quando eu estudava assim. A gente se sentia mal pra caramba... Na sala de aula era tudo desmontado e era tudo quebrado lá... Eu me sentia mal eu me sentia muito mal. O ensino lá poxa aqui tinha amigo meu... é amigo meu que levava sim, via gente lá... Levando arma pra escola. Aí então desmotivava a gente muitas vezes, aí eu falei não rapaz eu não vou aceitar isso não, nossa! Cara você não tinha noção era horrível, horrível! (Antonio, 3º Módulo – Vitória)

O que indicam as falas dos alunos sobre a experiência no Proeja

As representações que os alunos expressam parecem carregar as marcas de um pertencimento que se constrói no movimento de inserção no Proeja, como algo histórico-inédito no sentido do que a indução do programa buscava alcançar: jovens e adultos que demandam uma escolarização, que lhes propicie formação integrada, com uma ênfase que priorize romper com a baixa qualidade da oferta, afirmando-se a por parte dos sujeitos a expectativa do caráter instrumental do Proeja, tendo em vista “a premência que têm em relação ao ingresso e permanência na atividade produtiva” (Ramos, 2011, p. 777), o que constitui como já vimos um dos desafios da proposta de integração.

As contradições e problemas evidenciados nas representações dos alunos tanto em Goiânia quanto em Vitória são também resultado das marcas das políticas educacionais no país que não favoreceram aos alunos das classes trabalhadoras as condições para um percurso de escolarização, que lhes “garantisse a conclusão da educação básica com formação integral [...] resultando daí um grande contingente da população que não concluiu a trajetória escolar, nem possui formação profissional qualificada” (Shimora; Lima

Filho, 2011, p. 725-26). É o que podemos ler na fala deste aluno, ao considerar sua posição e experiência no Proeja, como *oportunidade* para aqueles que ficaram a margem. Talvez, seja neste sentido que a “igualdade de oportunidades” como princípio liberal, tratada por Dubet (2003), se traduz no que ele chama de “desigualdade justa” que, por sua vez incorpora o princípio da meritocracia que exclui pela competitividade os “menos capazes” gerando assim múltiplas desigualdades.

É um curso bom porque tem as pessoas assim de mais idade avançada que não teve como é oportunidade de concluir e ta conseguindo agora, entrando junto com a gente pra ta estudando, pra tentar ter um curso técnico, uma profissão. Então ta sendo essa experiência pra mim. (Marcelo, 3º Modulo, Segurança do Trabalho – Vitória)

É importante considerar que as representações sociais até então expressas pelos alunos do Proeja são “elaborações mentais construídas socialmente, fruto da dinâmica da atividade psíquica do sujeito e o objeto de conhecimento (Franco, Barbosa, p. 172, 2001). Relação esta que se dá na dinâmica da prática social e se explicita pela linguagem que, no caso dos jovens e adultos deixa claro o seu pertencimento de classe social. Daí que através de suas representações sociais como expressões simbólicas “explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo” (Franco; Barbosa, 2001, p. 172). Chama a atenção nas representações sociais dos alunos que a consciência do direito à educação, como possibilidade, do exercício do direito público subjetivo, não emerge explicitamente em suas falas. No entanto, suas perspectivas apontam para os sentidos de “porvir” que aspiram para sua formação a partir do Proeja, expressos pelo reconhecimento de si como sujeitos que reafirmam nas suas perspectivas a necessidade de que as oportunidades de acesso, permanência e conclusão com qualidade se efetivem como direito de todos e todas à educação básica no país, tendo como horizonte o que podemos considerar a educação no sentido amplo como processo ao longo da vida.

O Proeja eu acho assim que foi uma oportunidade que surgiu pra gente que já tem uma idade maior e que muita das vezes não consegue nem fazer uma faculdade, não tem facilidade de fazer uma faculdade direto, né! Então veio como uma alternativa muito boa pra gente conseguir uma formação técnica e até chegar a um nível maior, uma formação universitária. Depois, até a própria escola também oferece o nível superior então dá a gente assim uma oportunidade de sonhar né, melhorias! (Ana, 5º módulo Segurança do Trabalho – Vitória)

Eu vejo que neste momento para que pudéssemos olhar para o horizonte e ver ele, nós tivemos que subir em ombros de gigante e nossos gigantes são vocês. Hoje o Proeja é visto como a nossa segunda casa e aqui somos bem acolhidos. Eu comecei fazer a EJA em uma escola municipal e deixei, vim para o Proeja, eu passava por esta instituição e falava “será que um dia vou estar aqui”, e hoje eu estou aqui nesta instituição com muitos horizontes em poder dar continuidade ao meu processo e prestar vestibular e como eu me sentia um peixe fora d’água, eu não daria conta de falar tudo isso se eu não tivesse o apoio de todos aqui da instituição que nos abraça. (Alda, 5º período Goiânia)

eu mesma enfrentei barreiras na EJA, graças a EJA estou aqui no Instituto, tive problemas? Tive, mas resolvi com sabedoria, com diálogo. Quanto à taxa de analfabetismo o índice estar muito grande está trabalhando como recenseadora e tá difícil, me choca quando chego em uma casa e todos são analfabetos e a maioria das pessoas estão desempregadas, quando eu vejo isso, tenho mais vontade de estudar de continuar, eu não quero parar neste técnico, vou prestar vestibular e com a ajuda de vocês de colegas eu vou conseguir. (Luiza, 3º período, Goiânia)

Considerando estas e outras reflexões

Retomando os objetivos desta pesquisa, é possível considerar que as experiências vividas e expressas pelas representações sociais dos jovens e adultos do Proeja em Goiânia e Vitória, interpelam os educadores e pesquisadores da EJA, do ensino médio e educação

profissional no sentido de prosseguir buscando caminhos, para que a reconfiguração do currículo de ensino médio integrado à educação profissional como proposta de educação para a formação humana de jovens e adultos trabalhadores se efetive.

A proposta de formação integrada tal como afirmada no Documento Base do Proeja alerta para os desafios a enfrentar considerando que esta se insere no âmbito das lutas por políticas públicas de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito. Esta, portanto, envolve contradições, uma vez que o Proeja é pensado como uma política de formação de jovens e adultos trabalhadores, num contexto em que o país busca responder às demandas da economia globalizada e aos compromissos da agenda internacional de organismos multilaterais (Shimora; Lima Filho, 2011), o que tem significado tomar a EJA e a educação profissional pelo seu “interesse instrumental e produtivista [voltado para] o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana” (Shimora; Lima Filho, 2011, p. 721). Neste sentido, reafirmam-se os desafios postos ao Proeja, uma vez que sua lógica orienta-se para os interesses e defesa de construção de uma política voltada para a formação dos jovens e adultos trabalhadores.

Frente a estes desafios, nos defrontamos com a tendência histórica de se pensar a oferta da EJA como Ensino Supletivo identificada com a concepção de escolarização aligeirada e compensatória que perdura formalmente até os dias de hoje, marcada pela baixa qualidade de sua oferta e cobertura, bem como sua vinculação à educação profissional de forma aligeirada, principalmente no que se refere à formação inicial. Não se pode deixar de considerar que é para uma escola fruto da produção histórica de nossa formação capitalista tem excluído historicamente do acesso os alunos das classes populares, que os alunos do Proeja retornam, uma vez que no atual contexto esta mesma escola é chamada a incluí-los. De que forma? Com que intencionalidade?

A escuta dos alunos que viveram a experiência do Proeja em Goiânia e Vitória foi fundamental para buscar possíveis respostas, no sentido de conhecer em parte quem são esses sujeitos, suas representações sociais sobre o Programa, as razões que os levaram a retornar a escola nos contextos específicos pela via do Proeja, e as perspectivas que apontam para a construção das políticas de for-

mação do trabalhador. Como vimos, vamos encontrar em Goiânia a predominância de alunas mais adultas, no Curso Técnico em Cozinha e em Vitória, a preponderância de um público mais jovem nos três cursos ofertados, principalmente no Curso de Segurança do Trabalho. Com características distintas, vamos identificando através de suas representações sociais, que compartilham trajetórias semelhantes, retornam à escola cheios de esperança e suas perspectivas reafirmam a necessidade de que as oportunidades de acesso, permanência e conclusão com qualidade se efetivem como direito de todos e todas à educação básica no país, tendo como horizonte o que podemos considerar a educação no sentido amplo como processo ao longo da vida.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos - Parecer 11/2000. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação no Brasil – Textos selecionados. Brasília: CIBEC/INEP, 1976. Disponível em: <www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=153992>. Acesso em: 08 set. 2011.
- BREGONCI, Aline et al. As marcas socioculturais e o perfil dos alunos do PROEJA: escolarização, trabalho e emancipação. In: *Anais do VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação: Desafios e tendências da formação profissional: em defesa do público*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2011.
- DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Título original: Les inégalités multipliées.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidade do ensino médio: ensino médio no Brasil: “juventudes” com futuro interditado. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. SEAD/MEC- Ano XIX Boletim Salto para o Futuro n. 18, nov. 2009.
- ESPÍRITO SANTO - Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 048-R, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a realização dos Exames Supletivos nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA/2011.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. Título original: *Représentations Sociales*.

NETO, Francisco Anuatti; FERNANDES, Reynaldo. Grau de Cobertura e Resultados Econômicos do Ensino Supletivo no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 54(2), abr./ jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v54n2/a02v54n2.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./ set. 2011.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações em sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. *Jovens da Proeja de Urutaí: mediações entre escola e o mundo do trabalho*. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2011.

SCOPEL, Edna Graça; ZEN, Eliesér Toretta; FERREIRA, Maria José de Resende. A educação profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos no Ifes Campus Vitória: desafios na construção do currículo integrado. In: *Anais do I Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SHIMORA, Eneida O.; LIMA FILHO, Domingos L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./ set. 2011.

El componente axiológico de la educación familiar y el funcionamiento axiológico de la familia. Un modelo para la superación de los PGI de secundaria básica en Cuba

Reinaldo Cueto Marín

Múltiples son los estudios que han evidenciado la importancia del contexto familiar para el adolescente, así como su influencia en el desarrollo de sus orientaciones valorativas. Por eso resulta necesario que los docentes perfeccionen su influencia sobre la familia y que contribuyan a su educación en valores morales. Se sabe que la comunicación, las relaciones afectivas y los efectos educativos varían de un grupo familiar a otro y que son susceptibles de perfeccionamiento, lo cual evidencia la intención de fundamentar la necesidad de preparación de la familia para perfeccionar su funcionamiento. Esto supone la urgencia en la superación de los docentes para el desarrollo del trabajo de educación de la familia en el sentido axiológico. Hasta donde el autor ha podido consultar, no existe un modelo que propicie el perfeccionamiento del trabajo del docente de Secundaria Básica, en el que se tengan en cuenta el desarrollo de niveles de motivación, de conocimientos y la ejecución del trabajo de educación en valores morales de la familia, aprovechando la combinación de las potencialidades de la autopreparación con otras formas organizativas de la superación profesional, dentro de un enfoque participativo.

Múltiples han sido los intentos de abordar la problemática de la educación en valores morales de la familia, sin embargo el autor del presente trabajo considera que la superación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en Cuba (en adelante PGI) es una de las principales limitaciones.

Es por ello que ante esta situación se impone dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuir a la superación

de los PGI de Secundaria Básica para desarrollar el componente axiológico de la educación familiar? La intención del presente trabajo está es exponer los elementos esenciales de un modelo de superación que garantice las condiciones indispensables para tal empeño.

Antes de exponer las ideas esenciales sobre el modelo propuesto, es imprescindible definir un término que ayuda a esclarecer la concepción de que el cumplimiento de las funciones familiares lleva implícito un mensaje educativo que propicia la educación en valores. Nos referimos al término *funcionamiento axiológico de la familia*, el cual se convierte en una herramienta teórica en manos de los PGI de Secundaria Básica en el desarrollo de la educación en valores morales a la familia. Se entiende por *funcionamiento axiológico de la familia* el proceso en el que se evidencia el cumplimiento de las funciones familiares de manera que los miembros de este grupo humano se puedan educar en valores morales a partir de la existencia de una intencionalidad consciente, determinadas condiciones materiales y el clima sociopsicológico predominante.

Este término permite enfocar el tratamiento educativo en el sentido axiológico dirigido al contexto familiar en pleno vínculo con el funcionamiento, lo cual ha sido un aspecto bastante difundido en la literatura, pero que necesita mayores niveles de precisión.

Para lograr la fundamentación de la idea relacionada con el trabajo pedagógico dirigido a la educación en valores morales de la familia es necesario partir de la definición de educación familiar, la cual es un “sistema de influencias conscientes, pedagógicamente dirigidas a los padres y otros familiares cercanos responsabilizados con la educación de los niños y adolescentes en el hogar, encaminadas a elevar su preparación pedagógica y a estimular su participación activa en la formación de su descendencia” (Rodríguez, 1990, p. 6).

Si se tiene en cuenta que este sistema de influencias que ejerce la escuela solamente va dirigido a elevar la preparación pedagógica de los padres, así como a la estimulación de su participación activa, es evidente que el término tiene un enfoque general y no queda explícita la educación en valores tal y como se había fundamentado anteriormente, es por eso que el autor considera

agregar a este concepto un componente que puede complementar la idea que se maneja.

Según la Real Academia Española de la Lengua (2006) se entiende por componente “algo que compone o entra en la composición de un todo” en el que para el caso del que se trata, ese todo es la educación familiar tal y como se definió. Por lo tanto el autor de la presente investigación entiende por *componente axiológico de la educación familiar*: las acciones que desarrollan los profesores con la familia de los escolares para contribuir mediante la actividad cotidiana a la educación en valores morales de sus miembros, expresado en un funcionamiento que se corresponda con las normas y principios de la sociedad.

La búsqueda bibliográfica realizada con vistas a obtener información acerca de la existencia de modelos para la superación del docente en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar solamente se aprecia la existencia de acciones aisladas, a modo de cursos, talleres u otras modalidades que complementan la obtención de conocimientos no previstos en los planes de estudio de pregrado, en los que predomina la información académica con algunos intentos de desarrollar un enfoque investigativo en el que no existe total correspondencia entre esfuerzos y resultados. (Báxter, 1990; García, 1995; Núñez, 1995; Cueto, 1997; Novoa, 1997; Rodríguez, 1999; Urbay, 2004).

Este problema tiene sus antecedentes en las limitaciones que presentaron los planes de estudio de pregrado en los que el contenido abordado a partir de las asignaturas del ciclo pedagógico-psicológico era insuficiente, con una elevada carga teórica y dificultades en la aplicación práctica de los contenidos recibidos.

Con la implementación de los planes de estudio C y C' hubo una tendencia al perfeccionamiento en la formación inicial del profesional de la educación al concebirse el tratamiento de estos contenidos de manera interdisciplinaria y con un mayor vínculo con la práctica profesional, a través de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.

Por otra parte, las orientaciones en cuanto a la superación del Profesor General Integral están dirigidas básicamente al perfeccionamiento de la impartición de las asignaturas.

Al analizar el Proyecto de Escuela Secundaria Básica. Versión

07/28 de abril del 2003, en el que están diseñadas las principales transformaciones, se precisa el fin de la enseñanza y los objetivos por cada uno de los grados, se determina la composición y funciones de los órganos técnicos y de dirección, así como de las diferentes figuras e integrantes de la comunidad escolar, se dedica un espacio a la organización de la vida en la escuela, a la universalización, a la microuniversidad, así como al papel y funciones del tutor.

Sin embargo, a pesar de quedar explícito el tratamiento de la educación en valores desde el proceso formativo y proponerse como aspiración un mejor funcionamiento de la relación de la escuela con la familia y con su contexto, se aprecia una intención de abordar la problemática del trabajo de educación familiar, que inmerso en el enorme cúmulo de funciones relacionadas con la dirección del aprendizaje, pueden limitar una tarea que requiere un elevado nivel.

A partir de todas estas regularidades es fácil comprender que los PGI de Secundaria Básica no se superan suficientemente como para desarrollar un trabajo de educación en valores morales con los familiares de su alumnos, pues en realidad se aspira a que los profesores, a partir de una caracterización psicopedagógica del contexto familiar de los estudiantes de cada uno de los destacamentos pioneriles (grupos de alumnos), desarrollen acciones que favorezcan la formación de grupos de padres para elevar sus niveles educativos, en consonancia con las características particulares obtenidas en la mencionada caracterización, aplicando un enfoque participativo y dialógico que proporcione el apoyo efectivo de la familia en la labor educativa de la escuela.

Al revisar los documentos normativos emitidos por el MINED que regulan el trabajo con la familia, se aprecian orientaciones en relación con la formación de los consejos de escuela y de grupos, así como indicaciones para el trabajo con: escuelas de educación familiar, reuniones, correspondencia y visitas al hogar, pero en la mayoría no está explícito el enfoque participativo que propicie la interactividad entre padres y maestros; en los casos que se emiten algunas orientaciones, sólo queda a nivel de documentos y materiales aislados. No se concreta la proyección de un modelo de superación de los docentes en este sentido.

En los momentos actuales en que cada vez resulta más acuciante la necesidad de aplicar los nuevos enfoques participativos a través de la creación de espacios de reflexión en los que se propicie el debate y la problematización, “es necesario lograr el tránsito hacia un modelo de superación activo y participativo en el que se privilegie no solo el componente cognitivo, sino además el componente afectivo con una gran sensibilización ante el entorno social y ecológico contextual” (Rodríguez, 1999, p. 40).

El análisis realizado hasta el momento arroja como principal resultado que el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar, tiene limitaciones en los PGI de Secundaria Básica, por lo que es muy importante llegar a la comprensión de la necesidad de lograr la transferencia de lo aprendido a diferentes situaciones de la práctica pedagógica a partir del proceso de autopreparación. La orientación del aprendizaje debe estar dirigida a resolver estos diversos y complejos problemas. Lo anterior exige que la superación profesional desarrolle en los PGI la flexibilidad del pensamiento y la necesidad de búsqueda de información de forma continua.

El modelo de superación propuesto por el autor está en plena correspondencia con la situación por la que atraviesa la enseñanza en el posgrado a nivel mundial y por supuesto con los retos a los que está abocada en Cuba. Según el criterio de Bernaza y Castro:

Se requiere de una sinergia de trabajo que aproveche las zonas de desarrollo próximo de los que acceden al postgrado para la innovación y la creación del nuevo conocimiento. Se trata de lograr soluciones más pertinentes, innovadoras y de mayor impacto en un menor tiempo (Bernaza; Castro, 2003, p. 3).

Es por eso que el autor centra su atención en la idea de que el modelo de superación aproveche las potencialidades que tienen los docentes para desarrollar un autoaprendizaje a partir de explotar las posibilidades que le ofrece la autopreparación como una forma organizativa de la superación profesional que no ha sido empleada suficientemente.

De igual forma, uno de los requerimientos del modelo pro-

puesto por el autor está relacionado con el enfoque orientador y trabajo grupal, en el cual está presente la idea implícita en el término aprendizaje colaborativo (AC), visto este como:

un proceso de construcción social en el que cada profesional aprende más de lo que aprendería por sí mismo, debido a la interacción con otros miembros de su comunidad profesional o de su grupo de estudio (Bernaza; Castro, 2003, p. 4-5).

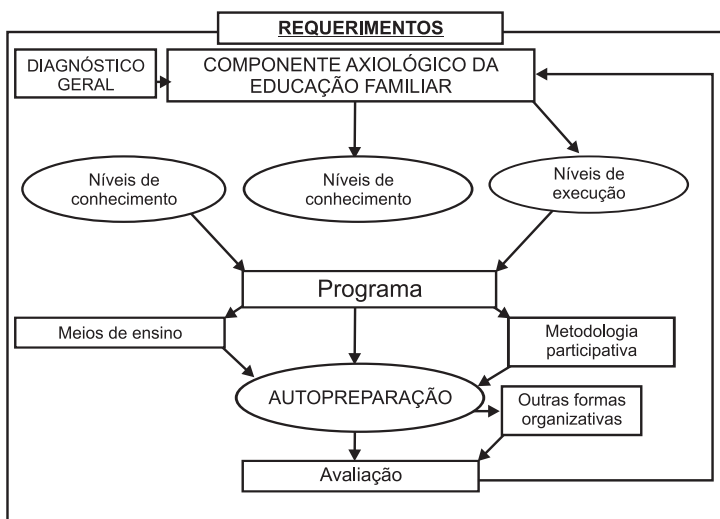
Desde esta perspectiva, el resultado del trabajo en grupo tiene un valor superior al que tendría la suma de los esfuerzos individuales de cada miembro de dicho grupo, pues al comparar los resultados de esta forma de trabajo con modelos de aprendizaje tradicionales, se ha encontrado que los estudiantes aprenden más cuando utilizan el aprendizaje colaborativo, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás (Millis, 1996).

En correspondencia con las actuales concepciones de la educación de posgrado cada vez logra mayor pertinencia la superación profesional desde el puesto de trabajo, lo cual justifica la implementación de un modelo centrado en la autopreparación de los PGI de Secundaria Básica para desarrollar el componente axiológico de la educación familiar.

El resultado final de la implementación de este modelo está encaminado a la elevación de la motivación, del dominio del contenido y al perfeccionamiento de los niveles de ejecución de los docentes en el desarrollo del *componente axiológico de la educación familiar*.

El propósito del modelo está centrado en que de manera consciente el docente se oriente en cómo puede cumplir la función educadora que está llamado a desempeñar, para desarrollar los valores morales fundamentales que propicien un funcionamiento familiar en correspondencia con las normas y principios del Proyecto Social Cubano declarados en la Secundaria Básica.

En el siguiente gráfico se representan los elementos esenciales que componen el modelo.



El modelo propuesto tiene como objeto el proceso de superación de los PGI de Secundaria Básica para el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar, lo cual permite partir de las necesidades de superación y tiene como eje central la autopreparación; debido a las limitaciones para que los docentes se incorporen a otras formas organizativas.

Características de los aspectos que conforman el modelo

I- Requerimientos para la aplicación del modelo propuesto

a) Carácter social de los objetivos.

Al ser consecuentes con el enfoque histórico - cultural, sería contraproducente dejar espacios a la anarquía y al libre albedrío. Es por ello, que las metas y aspiraciones de la sociedad, así como del contexto particular en que se desarrollen las actividades, deben tener en cuenta los aspectos socialmente valiosos, a partir de los niveles de significación individual alcanzados en cada una de las actividades. En contraposición a concepciones humanistas y constructivistas, los PGI que están implicados en el proceso de superación para el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar deben tener un conocimiento cabal de los principales va-

lores del Proyecto Social Cubano presentes en la Secundaria Básica en transformaciones, así como las metas que la sociedad le plantea a esta enseñanza de forma tal que estas pasen de los niveles intersubjetivos de análisis grupal a niveles intrasubjetivos en correspondencia con el significado y el sentido que cobren cada uno de los contenidos, los cuales han sido determinados, no solamente a partir de los criterios personales y grupales de los sujetos sometidos a estudio, sino precisamente de las principales aspiraciones que la sociedad le impone al proceso educativo a este nivel.

b) Carácter ideopolítico.

No cabe duda que la familia constituye la célula básica de la sociedad y que cada individuo que de ella procede, se inserta de una u otra forma en el complejo y dinámico proceso de las relaciones de producción, quiere esto decir que al representar un papel decisivo en la formación de las nuevas generaciones se convierte en un mediador entre el sujeto y su medio.

Por su parte la escuela, al estar comprometida con el cumplimiento del fin de la educación, tiene la responsabilidad de incluir dentro de sus esferas de actuación a este grupo humano, que en última instancia representa los valores de la sociedad. Es por ello que para el logro de tales propósitos, la institución educacional no debe perder de vista que cada ciudadano debe estar preparado para defender las conquistas de una manera consciente y autorregulada. Para que la sociedad se nutra del hombre a que aspira, la escuela debe enfocar el trabajo en dos sentidos:

- Formación de los estudiantes que por ella transitan para constituir un hogar estable, que les proporcione valiosos niveles de realización personal, así como un comportamiento público basado en el desarrollo de profundas convicciones e identificados con los compromisos de su época.
- Reajuste de algunos mecanismos en los grupos de procedencia de los alumnos, de manera que a mediano y corto plazo se logren niveles de reflexión que propicien una adecuación en la forma de funcionamiento familiar que contribuya a reforzar el proceso de socialización ética de la personalidad.

c) Enfoque orientador y trabajo grupal.

Si precisamente lo que se pretende en los educadores es superarlos como orientadores, se impone la necesidad de crear un ambiente propicio para ayudarlos a descubrir, de la manera más óptima, sus potencialidades personales para la integración inteligente y creadora en el trabajo de educación en valores morales de la familia. Se crearán las condiciones para el crecimiento de todos los que de una forma u otra se impliquen en dicho proceso, para lo cual es importante tener en cuenta que para no perder de vista los propósitos trazados, existen límites y normas en correspondencia con los roles asumidos.

De acuerdo con la concepción del modelo de superación propuesto para el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar, constituye un requisito indispensable la conformación de grupos, en los que a partir de la integración de sus miembros se vayan logrando sentimientos de pertenencia y vínculos afectivos sólidos, todo ello mediatizado por una atmósfera sana de aceptación y respeto; que propicie el diálogo, la reflexión y la búsqueda colectiva de nuevos conocimientos, sobre la base de niveles de ayuda, en pos de lograr la autodeterminación y la independencia.

En el desarrollo de la superación han de participar activamente los sujetos (PGI de S. Básica), porque sólo así se garantiza que esta se realice con la efectividad requerida. La educación participativa se justifica como estímulo y ayuda a los docentes en la formulación de acciones y para el desarrollo de la capacidad de llevarlas a cabo.

El enfoque participativo está dirigido a convertir el conocimiento y las vivencias en el impulso que genere la toma de una posición activa, es decir, lograr que las experiencias grupales estimulen una actuación que promuevan la reflexión crítica sobre la actuación y el mejoramiento de los estilos de dirección de las contradicciones y contingencias percibidas.

Los PGI trabajarán en grupos de diferentes tamaños, siendo relevante el trabajo cooperativo, así como el clima de confianza y de aceptación que se logre. Cada cual asume la responsabilidad de su propio aprendizaje manteniendo un papel activo y protagónico en éste. El papel principal del profesor es facilitar y guiar la experiencia educativa.

En la fundamentación de los requerimientos para la aplicación del modelo propuesto es imprescindible partir de las tesis teóricas

básicas del enfoque histórico cultural-vigostkiano como máximo exponente de la interpretación marxista del proceso de formación de la personalidad.

d) Interdisciplinariedad.

La propuesta lleva implícita los contenidos de un conjunto de ciencias como la filosofía, sociología, psicología, pedagogía, las cuales aportan postulados en el orden teórico y metodológico imprescindibles y que se concretan de forma integrada interdisciplinariamente. La concepción interdisciplinaria contribuye a la educación integral de los docentes a partir de un enfoque dialéctico de la concepción de la superación que permita conformar una visión de cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los PGI se superen en el desarrollo de la educación en valores morales, a partir de sus características y de las aspiraciones sociales.

Se asume a la filosofía marxista-leninista como base metodológica para las otras ciencias, por tanto, las posiciones teóricas para enjuiciar el mismo fenómeno o proceso objeto de estudio deben coincidir en el enfoque. Desde el punto de vista filosófico se basa en la concepción materialista de la historia con los postulados fundamentales siguientes: la concepción de la imagen del hombre como totalidad, la personalidad como conjunto de relaciones sociales en unidad de lo individual y lo social; el basamento filosófico de actividad como condición inherente al ser humano, quien conscientemente actúa sobre él mismo y sobre su entorno, la unidad dialéctica de la relación sujeto – objeto, que sufre la base de la mediación de la práctica, lo cual hace posible la interpretación recíproca de lo ideal y lo material en la actividad humana, el objeto como condicionante material y el sujeto como ser activo, consciente y transformador.

Desde el punto de vista sociológico se basa en la individualización como proceso inseparable de la socialización; en el que el sujeto tiene como fundamento la actividad práctica de la cual se derivan las funciones cognitiva, valorativa y comunicativa de la personalidad. El desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio social y natural tiene lugar como una dialéctica entre objetivación y subjetivación de los contenidos sociales. Al tener en cuenta la familia como grupo humano primario, prevé las relaciones de esta con otras instituciones sociales formales, especialmente la escuela.

Desde el punto de vista psicológico se asume el postulado sobre la comprensión de la individualidad de la personalidad siguiendo el enfoque histórico cultural de Vigostky y la consideración de la personalidad como una totalidad.

e) Autopreparación.

Es imprescindible tener en cuenta las condiciones en que se desarrolla el proceso docente-educativo en la Secundaria Básica en transformación en el que las características de la dirección del aprendizaje requieren la permanencia en el aula del Profesor General Integral de manera sistemática en el marco del horario único, esto representa una barrera para asistir a diferentes formas de superación fuera del contexto escolar; en este sentido se impone la necesidad de centrar la atención en la autopreparación como forma organizativa de la superación a partir de un sistema de orientaciones precisas que faciliten una mejor optimización del tiempo del docente. Para ello se requiere de la implicación del personal de dirección de la escuela en el diseño, ejecución y control de esta actividad, así como del trabajo sistemático en el desarrollo de las otras formas organizativas previstas.

f) Multiplicación en la base.

Otro aspecto que posibilita una mayor optimización es el empleo de los Jefes de grado como agentes multiplicadores en la transmisión de la información que se recibe en las diferentes acciones de superación desarrolladas. Estos docentes se encargan de organizar en la escuela, tanto la autopreparación como los talleres a este nivel, así como la creación de las condiciones para el desarrollo de los intercambios de experiencias y las sesiones científicas.

g) Implementación por etapas.

La aplicación del modelo tiene previsto el desarrollo de la superación con una meta final, demarcando diferentes etapas, con objetivos y acciones para cada una, lo cual tiene implícita las coordinaciones con la dirección de la enseñanza y la escuela en la planificación, organización, ejecución y control de este proceso.

De igual forma se incluye dentro de este requerimiento la posibilidad de enriquecer cada uno de los componentes estructurales

del modelo a partir de los avances o retrocesos que se vayan logrando, para lo cual deben existir los niveles de flexibilidad suficientes que permitan la adecuación sistemática de la superación en correspondencia con las nuevas necesidades que vayan surgiendo.

II- Diagnóstico de necesidades de superación de los PGI de Secundaria Básica para desarrollar el componente axiológico de la educación familiar

El diagnóstico permite la determinación de las principales debilidades y sus causas, así como las potencialidades en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar; es un proceso sistemático y participativo que implica a todos los factores de la escuela.

Para el diagnóstico se ha compatibilizado el estado actual de cada docente con el estado al que se aspira en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar en correspondencia con las aspiraciones que se plantean en el Proyecto de Secundaria Básica en transformación, y las demandas que plantea la sociedad a los PGI de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar, así como la selección de las dimensiones e indicadores para valorar el nivel de desarrollo que se va alcanzado en el proceso de superación

En este caso se han tenido en cuenta las dimensiones declaradas:

- Nivel de motivación.
- Nivel de conocimientos.
- Nivel de ejecución.

En el estudio realizado por el autor, a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de los diferentes métodos y técnicas de investigación, a una muestra de padres y profesores del municipio Sancti Spíritus, Cuba, así como en el análisis de los planes de trabajo metodológico, de estudio y de superación, se valoró lo siguiente:

- Los objetivos y contenidos concebidos en la superación no siempre incluyen la asimilación de conocimientos ni de habilidades para la educación en valores morales.
- Los niveles de motivación para el trabajo de educación en valores morales de la familia evidencian limitaciones en

la orientación que poseen los docentes para el desarrollo de esta actividad, con bajas expectativas e insatisfacciones y un pobre desarrollo de las habilidades básicas.

- Solo se aprecian formas organizativas aisladas para complementar algunos contenidos que no se recibieron en el pregrado.
- Los planes de estudio han tenido como limitación que los contenidos tratados en las asignaturas del ciclo pedagógico-psicológico sean insuficientes con una elevada carga teórica y dificultades en la aplicación en la práctica pedagógica.
- Generalmente no se incluye el tema sobre educación en valores morales de la familia en los planes de trabajo metodológico.
- Los docentes consideran que la educación en valores de la familia es una necesidad, sin embargo desconocen las vías y formas para desarrollar este trabajo.
- A nivel de centro existen experiencias que permiten obtener apoyo, sobre todo material, por parte del consejo de escuela, aunque en el caso de los profesores tienden a verla como la labor de los padres para con sus hijos desde el punto de vista formativo, pues no se percibe claridad en cuanto a la responsabilidad de la institución educacional en la influencia sobre los progenitores para cumplir con la función educativa dirigida a la educación en valores.
- En la mayoría de los casos no existe una planificación sistémica de las actividades de educación familiar y se aprecia un enfoque unidireccional hacia los padres, con ausencia de un estilo participativo y diferenciado por grupos.
- En las actividades de educación familiar se aprecia un estilo autoritario y centrado en la tarea con el predominio de modelos de comunicación centrado en los efectos y en la información.
- Los contenidos básicos de las actividades son los problemas académicos y disciplinarios.
- En el análisis de los alumnos con dificultades, se pone de

manifiesto en muchos casos la improvisación y la ausencia de una caracterización familiar psicopedagógicamente fundamentada, lo cual conduce a una falta de coherencia en la forma de tratar problemas en los que sea necesario el acercamiento a la familia.

- Existen diferencias de criterios recíprocos entre profesores y familiares, lo cual evidencia dificultades en el modelo de comunicación empleado por la escuela para desarrollar su labor educativa con los padres.
- Existe dominio de los valores propuestos en el Proyecto de Secundaria Básica, pero estos no se tienen en cuenta en el desarrollo de las acciones educativas con la familia.

A partir del análisis realizado se determinaron las siguientes *necesidades de superación* que constituyen contenidos básicos para trabajar con los PGI de Secundaria Básica a partir de la aplicación de un programa incluido dentro del modelo propuesto, a saber:

- a) contenidos teóricos sobre familia,
- b) contenidos teóricos sobre valores,
- c) enfoque participativo de la educación en valores morales a la familia.
- d) la comunicación en el trabajo de educación en valores morales a la familia.

III- Componente axiológico de la educación familiar Dimensiones e indicadores para su estudio

A continuación se exponen los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de operacionalizar el concepto *componente axiológico de la educación familiar* que a su vez se convierte en la variable dependiente, el cual se define como *las acciones que desarrollan los profesores con la familia de los escolares para contribuir mediante la actividad cotidiana a la educación en valores morales de sus miembros, expresado en un funcionamiento que se corresponda con las normas y principios de la sociedad.*

En sentido general, la variable dependiente, componente axiológico de la educación familiar será evaluada a partir de las dimensiones: nivel de motivación, nivel de conocimientos, y nivel de ejecu-

ción, las cuales quedan operacionalizadas de la siguiente forma:

Nivel de motivación: presencia en los sujetos sometidos a estudio de motivos fundamentalmente conscientes relacionados con la educación en valores morales a la familia, así como manifestaciones de orientación futura hacia esta actividad con matices afectivos positivos e implicaciones personales. Se estudiará a partir de la aplicación del completamiento de frases inductoras y la composición.

Indicadores.

- Orientación motivacional.
- Expectativa motivacional
- Estado de satisfacción

Nivel de conocimientos. Dominio por parte de los sujetos sometidos a estudio de aspectos relacionados con la educación familiar, los valores y su educación, con la presencia de niveles de autocontrol, autoevaluación y autorregulación.

Indicadores.

- Conocimientos.
- Metacognición.

Niveles de ejecución. Está relacionada con la forma en que los PGI de Secundaria Básica desarrollan la educación en valores morales a la familia, dentro de los que se incluyen las acciones que se llevan a cabo en la escuela para propiciar en la familia un funcionamiento en correspondencia con las normas y principios de la sociedad:

- *Empleo de un enfoque científico para el trabajo de educación en valores morales a la familia,* en el que estén presentes la caracterización y diagnóstico de la familia a través de técnicas e instrumentos, el desarrollo y evaluación de acciones estratégicas a corto mediano y largo plazo a partir de los resultados del diagnóstico y la elaboración de informes de investigaciones, desarrollo de proyectos, experiencias pedagógicas, participación en eventos científicos, entre otros.
- *Presencia de tradiciones para el trabajo de educación en valores morales a la familia,* entendidas estas como el desarrollo de actividades y celebraciones que se mantienen en el tiempo y que forman parte del quehacer diario en la relación de colaboración entre la escuela y la familia.

- *Enfoque participativo de la educación en valores morales a la familia*, al desarrollar el trabajo de educación en valores morales a la familia con aplicación de la metodología participativa a través del empleo de técnicas en correspondencia con las características y necesidades del grupo con un enfoque comunicacional, a través de la creación de ambientes interactivos,¹ y el desarrollo de una comunicación centrada en el proceso, de manera que se tenga en cuenta, tanto la dinámica vivencial como el análisis grupal en cada una de las actividades educativas en función de los valores del Proyecto Social Cubano incluidos en el proyecto de Secundaria Básica.

Estas dimensiones e indicadores posibilitan, no solamente el estudio para la determinación de necesidades de aprendizaje de los docentes en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar, sino también la valoración de la influencia del modelo propuesto, lo cual ha sido producto del análisis bibliográfico efectuado, así como de la experiencia del autor en esta labor durante más de quince años.

IV-Programa de superación de los PGI de Secundaria Básica para desarrollar el componente axiológico de la educación familiar

A partir de los resultados arrojados en el presente estudio se ha diseñado un programa dirigido a los PGI de Secundaria Básica, en el que se concentran contenidos relacionados con la superación de estos profesores para desarrollar el componente axiológico de la educación familiar.

El programa constituye “la proyección que planifica y organiza la ejecución del proceso docente, concretada en un período de tiempo determinado con el objetivo de alcanzar los propósitos propuestos” (ÁLVAREZ, 1999, p. 159). Este programa concibe en su es-

¹ Atmósfera sana, que favorece la confianza, la motivación y la aceptación recíproca, donde se estimulen la participación y la construcción del conocimiento a través de diálogo, la búsqueda y las reflexiones conjuntas con una profunda implicación personal. (GONZÁLEZ REY, F. 1995, p. 14-15).

tructuración las necesidades de superación que se han descubierto en los docentes. La flexibilidad y el dinamismo son sus dos rasgos característicos, que implica la posibilidad de reajustar las actividades según las nuevas consideraciones.

Las principales limitaciones que presentan los profesores de Secundaria para desarrollar la educación en valores a la familia, se generalizan en:

- Dificultades en la relación entre la escuela y la familia.
- Diferencia de criterios entre profesores y familiares, lo cual evidencia dificultades en el modelo de comunicación empleado por la escuela para desarrollar su labor educativa con los padres.
- Utilización no eficiente de las diferentes formas para el trabajo con la familia con ausencia de una metodología participativa.

A todas estas interrogantes se les da respuesta en los contenidos del programa propuesto como una de las vías de solución a la problemática planteada.

La *modalidad* a emplear es a tiempo parcial con un grado de comparecencia semipresencial. Las *vías de superación* están en correspondencia con la concepción de la autopreparación como forma esencial; las más factibles serán los propios espacios de interacción que tienen los PGI en el desarrollo de sus actividades cotidianas, como son: colectivos de grado, actividades de superación y las actividades de preparación metodológica y científica o cualquier otra forma establecida para el trabajo conjunto de los mismos.

V- La autopreparación como eje central del modelo propuesto y su relación con las otras formas organizativas

La *autopreparación* es la forma organizativa que se encuentra en el centro del modelo propuesto, ya que las condiciones actuales en la que se desarrolla el trabajo de los PGI de Secundaria Básica, es extraordinariamente difícil que puedan asistir a otras, tales como cursos, diplomados y hasta entrenamientos.

La autopreparación es asumida como forma básica en la superación y se desarrolla desde el momento en que es ubicado el material de apoyo digitalizado en las escuela, lo cual posibilita que, tanto los jefes de grado como los PGI se pongan en contacto

con la información allí recopilada en el proceso de preparación de las actividades para desarrollar la educación en valores morales a la familia, esto permite que ellos puedan analizar los temas allí plasmados y de esta forma tener un vínculo previo con ellos para acudir a las conferencias especializadas con un instrumental teórico que posibilite comenzar a asumir la responsabilidad individual de su superación lo cual permitirá una mayor precisión en la orientación.

En la autopreparación los docentes inicialmente buscan la información que ellos consideren necesaria, para posteriormente incorporarse a otras formas organizativas, tales como las conferencias, los talleres y los intercambios de experiencias; además, permite una familiarización que en el futuro garantizará que puedan ampliar los conocimientos, y se puedan atender sus dificultades en aras de poder desarrollar el componente axiológico de la educación familiar. Esta modalidad permite la retroalimentación necesaria de los resultados que se van obteniendo durante todo el proceso de superación.

La autopreparación es orientada sobre la base del diagnóstico de necesidades de cada uno de los docentes, de esta forma se logra la superación y ayuda necesaria tanto para su desempeño profesional como para su desarrollo multilateral. En la autopreparación, está presente la motivación. La misma tiene que partir, en primer lugar, del profesional y que el docente despierte ese interés por mejorar. Puede lograrse también a partir de la iniciativa colectiva.

Los procedimientos a utilizar en la autopreparación están relacionados con el desarrollo del pensamiento lógico y la imaginación, la participación consciente del PGI, la educación en valores, y se emplean según su necesidad real en el proceso de aprendizaje. Entre ellos están: explicar, argumentar, caracterizar, valorar, aplicar, elaboración de preguntas y la ejemplificación, entre otros.

En cuanto a los medios a utilizar para la autopreparación se emplea una bibliografía básica actualizada al alcance de los docentes, así como otros materiales audiovisuales. Se ofrece al respecto un material de apoyo integrado por diferentes documentos relacionados con el tema en la cual se integran contenidos fundamentales que deben adquirir los PGI de Secundaria Básica; de esta forma se le da la posibilidad de autoprepararse por un documento confeccionado, precisamente, sobre la base de sus necesidades, asequible

y con las exigencias desde el punto de vista científico y didáctico. Este material de apoyo aparece en soporte magnético para facilitar su viabilidad.

Mediante la autopreparación los docentes satisfacen las necesidades de superación y se insertan en las distintas modalidades adoptadas; lo que permite la retroalimentación de los resultados que van alcanzando.

Requisitos de la autopreparación.

- Partir de las necesidades de los docentes para realizar su actividad profesional.
- Organización del tiempo por parte de los profesores.
- Implicación de los órganos técnicos y de dirección, en la organización, planificación y control de la autopreparación.
- Vinculación de la actividad individual con la grupal.
- Aprovechamiento de los espacios de trabajo metodológico y la investigación.
- Vínculo con otras formas organizativas de la superación.
- Contribuir a la solución de problemas profesionales.

Se puede aprovechar para dar orientaciones que favorezcan el proceso de superación, las cuales deben ser precisas de manera que permitan la organización de la actividad de aprendizaje.

Requisitos de las orientaciones.

- Acercamiento al objeto del conocimiento.
- Precisión de las acciones para la obtención del conocimiento.
- Vínculo del objeto del conocimiento con la práctica educativa.
- Ejecución de las acciones para la obtención del conocimiento.
- Valoración de los resultados.
- Implementación en la práctica de los resultados.

En el presente modelo se proponen como otras *formas organizativas de superación* la *conferencia especializada*, el *taller*, la *autopreparación*, el *intercambio de experiencias* y las *sesiones científicas*, las cuales se interrelacionan entre sí y además están en correspondencia con las

modalidades y vías, así como con los objetivos y contenidos propuestos.

Estas formas organizativas se encuentran en interrelación, ya que todas van dirigidas al desarrollo de la motivación, conocimientos y habilidades en el trabajo con el componente axiológico de la educación familiar en estrecha vinculación con la práctica y las condiciones concretas de cada centro, así como las particularidades individuales de cada docente. Cada forma tiene funciones específicas, la conferencia es informativa y orientadora para la práctica, el taller tiene un carácter proyectivo, con la autopreparación se desarrollan las potencialidades individuales de cada sujeto, mientras que el intercambio de experiencias permite enjuiciar la práctica de manera crítica para realizar los ajustes y correcciones correspondientes, las jornadas científicas están dirigidas al desarrollo de habilidades investigativas sobre la base del debate de los principales resultados obtenidos en el proceso investigativo de la problemática axiológica de la familia, a partir de la presentación de ponencias e informes de investigación en los que se recojan los principales resultados de las experiencias o investigaciones relacionadas con la temática, lo cual es un indicador del perfeccionamiento del desempeño de los docentes y contribuye al desarrollo de una cultura del debate científico como complemento de su superación.

Todas deben ir logrando un proceso gradual en el que una forma complementa a la otra, formando un sistema para dar paso a una mayor autonomía en el aprendizaje, a un proceso de independencia de los sujetos, de manera paulatina el proceso debe ir de una forma autónoma a otras en la que se facilita la precisión de las orientaciones con mayores niveles de precisión.

VI- Metodología participativa

En la aplicación de cada uno de los componentes estructurales del modelo, especialmente en la implementación de cada una de las formas organizativas se aplica un enfoque dialógico y participativo, para favorecer el desarrollo de un ambiente interactivo, en el que cada participante estará desinhibido y dispuesto a trabajar en función del grupo, donde cada contenido

recibido y los nuevos conocimientos sean aplicados en la práctica tanto personal como profesional. La implementación de esta concepción atraviesa por las siguientes etapas, que se asumen a partir de la concepción metodológica de la Educación Popular propuesta por Carlos Núñez, (1993), así como por Álvarez Valdivia (1996).

I- Presentación e integración.

II- Autodiagnóstico (partir de la práctica).

III- Profundización y teorización. (Dinámica vivencia y discusión grupal)

IV- Vuelta a la práctica.

V- Sistematización.

Se pueden emplear un conjunto de técnicas, que realmente son efectivas, entre las que se encuentran el juego y el cuento como medio para llegar a los valores. Otras más específicas son los diálogos clasificadores, el dilema y el juego de roles.

VII- Medios de enseñanza

Los medios de enseñanza son todos aquellos elementos que le sirven de soporte material a los métodos para posibilitar el logro de los objetivos planteados. Teniendo en cuenta las condiciones económicas actuales en que las limitaciones para el empleo de la bibliografía especializada son evidentes, y que uno de los recursos de que dispone la escuela es precisamente el relacionado con la Tecnología de la Informática y las Comunicaciones, es que en el modelo propuesto se emplea un material de apoyo digitalizado en el que se concentra toda una serie de documentos de difícil acceso para los PGI de Secundaria Básica.

El software está diseñado con el empleo del MEDIATOR como lenguaje de programación visual y reúne los requisitos indispensables para reducir el tiempo dedicado a la autopreparación ya que al encontrarse instalado en el propio centro el docente lo puede consultar desde su puesto de trabajo.

Este medio estimula al docente a la búsqueda de información en un recurso que él debe emplear sistemáticamente en el trabajo con sus alumnos, y a su vez desarrolla habilidades en el empleo de la computación como uno de los programas de la Revolución.

De Igual forma se emplearán otros medios audiovisuales tales como el pizarrón, las pancartas, pápeles, grafos, videos, la TV, materiales impresos, entre otros.

VIII-Evaluación

El modelo presentado constituye una orientación general para abordar la superación a PGI de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar, lo cual se plasma en las dimensiones e indicadores declarados.

La interrelación sistémica que se ofrece de los componentes del proceso, partiendo de las particularidades personológicas de estos docentes con los cuales se interactúa, le confieren un carácter integrador y a la vez heurístico; es decir, da la posibilidad de diálogo, de adecuación a las necesidades propias de las situaciones docentes específicas.

Los criterios de evaluación que se sigan giran alrededor de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales como: aprendizajes en conocimientos y uso de habilidades, desarrollo del pensamiento, participación, grado de elaboración de las tareas docentes, búsqueda y solución de problemas, independencia, interés, estado de ánimo, actitud y nivel de comprometimiento ante las actividades de superación y las tareas docentes, aplicación a la práctica profesional. Para ello se utilizará la observación, informes orales y escritos, entre otros medios.

Siguiendo la concepción adoptada, el mayor peso lo adquiere la evaluación sistemática utilizada en todas las actividades; no obstante, deben irse dando cortes parciales que permitan el control de los cambios ocurridos a fin de ir redireccionando el modelo y hacer una evaluación final de los resultados obtenidos. En la evaluación parcial se consideran las autovaloraciones de los PGI, las valoraciones del grupo sobre cada integrante y como grupo, el registro de observaciones sobre la evolución del proceso y observaciones al desempeño profesional de los docentes.

La evaluación final queda enmarcada fundamentalmente dentro del intercambio de experiencias y la jornada científica sobre los resultados obtenidos por los PGI en su desempeño profesional. Se realiza, además, como procedimiento metodológico la evaluaci-

ón del impacto que tiene en la escuela el programa de superación una vez ejecutado, como concreción del modelo propuesto.

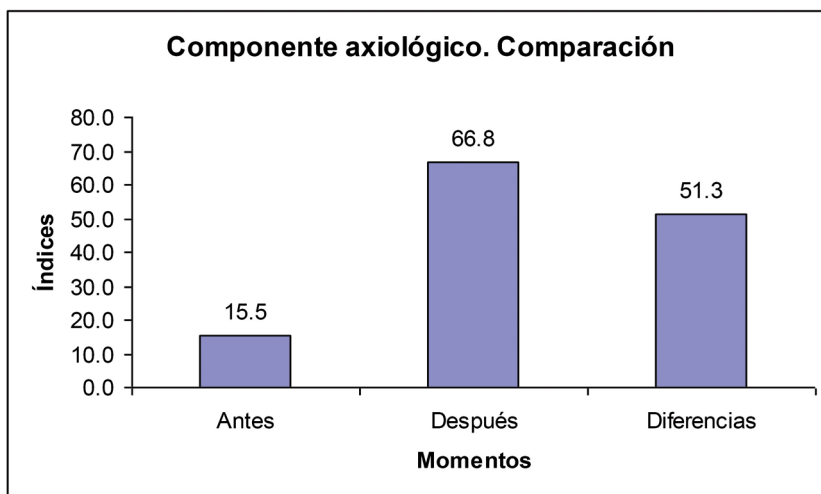
La dirección de la enseñanza llevará un seguimiento a los docentes para poder evaluar los resultados finales. Este seguimiento se realiza en diferentes momentos, una vez que haya mediado un tiempo prudencial después de finalizada la superación para dar la posibilidad de cambio. Esta forma de evaluación permite tomar medidas para lograr mayor efectividad en la implementación del modelo.

Implementación en la práctica del programa de superación con el enfoque del modelo

Se realizó un estudio pre experimental, con control de la variable dependiente “componente axiológico de la educación familiar”, antes y después de la introducción de la variable independiente “programa de superación dirigido a los docentes de Secundaria Básica en ejercicio para el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar”, así como las diferentes formas organizativas. También se exponen los resultados de la aplicación del criterio de expertos para la evaluación del modelo.

Con el objetivo de aplicar métodos cuantitativos al análisis de los datos correspondientes a la implementación del programa de superación, se ejecutaron las acciones siguientes:

- Se utilizó una escala ordinal de tres categorías para la medición de cada uno de los indicadores.
- La medición de cada indicador se realizó a partir de criterios, los cuales fueron organizados en matrices de valoración (Acuña, 2002).
- Se construyó un índice para la variable dependiente con el objetivo de expresar en una escala ordinal sus valores multidimensionales.
- Se calcularon los índices correspondientes a la variable dependiente antes y después de la implementación utilizando la hoja de cálculo Excel, lo cual permitió realizar una comparación de la variable dependiente, y valorar su variación como resultado de la introducción del programa de superación.



Como puede apreciarse el valor general del nivel de desarrollo del componente axiológico antes de la superación exhibió un índice general de 15.5, mientras que al final este valor ascendió a 66,8, mostrando una diferencia de 51,3 puntos. Al arrojar un valor positivo, ante esta diferencia, se puede afirmar que, todos los sujetos estudiados en cada uno de los indicadores obtuvieron resultados superiores después de haber recibido la superación, con el enfoque previsto en el modelo, por lo que los avances pueden considerarse significativos.

Evaluación del modelo mediante el criterio de expertos

Las evaluaciones otorgadas por los expertos se tabularon y procesaron estadísticamente siguiendo los pasos establecidos en dicho método. (RAMÍREZ, 1999). Los resultados se sintetizan en las siguientes ideas:

- Se le aplicaron los criterios de selección a un total de 35 expertos, quedando finalmente 31.
- Los datos introducidos por los expertos llevados a una escala del uno al cinco en la que el mayor valor es el resultado más favorable.
- La frecuencia absoluta de categorías por cada uno de los indicadores en la cual los mayores valores lo alcanzan las categorías de muy adecuado y bastante adecuado.

- Todo esto se corrobora en la matriz final, en la que se recoge la relación entre los indicadores y las categorías, la cual se comporta de manera favorable al alcanzar 7 de los ocho indicadores la categoría de muy adecuado y uno solo la categoría de adecuado (componentes del modelo y sus interrelaciones).

Se realizó un análisis cualitativo por cada uno de los criterios para la evaluación del modelo que permitieron al autor realizar las correcciones correspondientes en pos de lograr su perfeccionamiento.

El modelo propuesto tiene como objeto el proceso de superación de los PGI de Secundaria Básica para el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar; permite partir de las necesidades de superación y tiene como eje central la autopreparación, debido a las limitaciones para que los docentes se incorporen a otras formas organizativas.

Los componentes estructurales del modelo parten de la determinación de las necesidades de superación que se despliegan mediante un programa en el que se emplean diferentes modalidades vías y formas, así como una metodología, medios y un sistema de evaluación que permiten contribuir a perfeccionar el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar.

Los elementos distintivos del modelo están centrados en la autopreparación del docente desde su puesto de trabajo, así como en la determinación de la concepción y desarrollo de las actividades con carácter participativo, sobre la base de un conjunto de requerimientos que potencian el carácter social de los objetivos, el enfoque ideopolítico, orientador, grupal e interdisciplinario, proyectado por etapas, con ajuste al contexto, de manera que se aproveche la multiplicación en la base por parte de los organizadores del trabajo metodológico, la investigación y la superación desde la escuela.

Los resultados de la superación de los docentes evidencian que se produce un cambio favorable en los niveles de conocimiento, motivación y de ejecución, como principales dimensiones de esta variable componente axiológico de la educación familiar, lo que puede considerarse, al menos, indicativo de las posibilidades para contribuir a la superación de los PGI de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar.

La evaluación otorgada por los expertos a cada una de los indicadores de valoración permite considerar al modelo con posibilidades de ser aplicado en la práctica educativa de la Secundaria Básica en correspondencia con las particularidades del sistema de trabajo en este nivel de enseñanza.

Referencias

- ALVAREZ V. Ibis. *Manual Práctico. Formación Social del adolescente Ejercicios para el diseño y desarrollo de programas educativos*. Villa Clara: Universidad Central, 1996.
- ALVAREZ V. Ibis. Modelo educativo para estimular el comportamiento socialmente activo y positivo de los adolescentes. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Psicológicas. Universidad Central de la Villas, Villa Clara, 1996.
- AÑORGA M., Julia. *La Educación Avanzada. ¿Mito o Realidad?* Bolivia. Mimeo.
- AÑORGA M., Julia. Glosario de términos de la Educación Avanzada. La Habana: CENESEDA, 1994. Mimeo.
- ARÉS M., Patricia. *Psicología de la familia*, 2004. Mimeo.
- BÁXTER P., Esther. *¿Cómo y cuándo educar en valores?* 2003. Mimeo.
- BERMUDEZ S. Rogelio; RODRÍGUEZ R. Maricela. *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- BERNAZA R. G.; CASTRO J. El aprendizaje colaborativo: una vía para la universalización de la educación de posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/1123Bernaza.pdf>>.
- BRITO F. H. La personalidad, un enfoque para su concepción y orientación. 1993. Mimeo.
- CARRAL, G., Elsa; BÁXTER P., Esther. La formación de valores. Papel de la Secundaria Básica. ISP Manuel AscunceDoménech, Ciego de Ávila. 2003. Mimeo.
- CHACÓN A., Nancy. *Métodos y medios de la educación moral*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Reglamento de Posgrado de la República de Cuba*. Versión 05. Mimeo, 2003.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Proyecto de Escuela Secundaria Básica*. La Habana: MINED, 2003. (Versión 07).
- DOMÍNGUEZ, M., Isabel. La formación de valores en la Cuba de los años 90, un enfoque social en la formación de las nuevas generaciones. In: *Documentos de audiencias públicas*. La Habana, 1996.
- FABELO C., José Ramón. *Práctica, conocimiento y valoración*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.
- FABELO C., José Ramón. *Los valores y los desafíos actuales*. La Habana: Editorial José Martí, 2003.
- FARIÑAS L., Gloria. L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación. 2002. Mimeo.

FARIÑAS L., Gloria; TORRE, Natacha de la Torre. La otra cara del didactismo: el síndrome del burnout. Alternativas para su abordaje. *Revista Educación*, La Habana, n. 108, 2003.

FUXÁ L., Micaela. *Realidad y perspectiva para la autopreparación del maestro*. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Cuba, 2003. Mimeo.

GALLARDO L., T. *La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad-empresa: hacia un modelo de superación a directivos*. Santa Clara: Universidad Central de Las Villas, 2004. Tesis doctoral.

GARCÍA B.; G. et al. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

GARCÍA, B. G.; SOLER, G. La autosuperación del docente. Entrevista televisada en el Canal Educativo 2. Ciudad de La Habana, 11 sept de 2004.

GONZÁLEZ Rey, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ Rey, F. *Sociología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1985.

GONZÁLEZ Rey, F. *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

GONZÁLEZ S., D. *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GORDOKIN, Ida C. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Instituto de Formación Docente Continua. Universidad Nacional de San Luis. Argentina, 2004.

MIRANDA J., C. Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. Instituto de Filosofía y Estudios Educativos. Universidad Austral de Chile, 1996. Mimeo.

NÚÑEZ, Carlos. *Educación para transformar, transformar para educar*. México: IMDEC, 1992.

OMELIANOSKY, M. et al. *La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1985.

RAMÍREZ U., L.A. *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos*. Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderio". Granma, Cuba, 1999.

RECA M., Inés. *La familia en el ejercicio de sus funciones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

REPÚBLICA DE CUBA. *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Editora Política, 1992.

RODRÍGUEZ B., F. et al. *La comunidad en función del trabajo con la familia*. ISP Félix Varela, Villa Clara. Informe de investigación presentado a Pedagogía 95, 1995.

RODRÍGUEZ R., Julián. La educación familiar en Cuba. Experiencias y posibilidades. ISPEJV, La Habana, 1990.

RODRÍGUEZ R., Maricela. *Un enfoque alternativo teórico y metodológico para el estudio de la personalidad*. 1995. Mimeo.

RODRÍGUEZ-ARANA M., J; MOYA P., Isabel; GÓMEZ G., A. . Formación continua y aprendizaje permanente. VI Congreso Internacional de CLHD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 2002.

ROMERO F., Edgar. *Valores morales del proyecto histórico de la Revolución en estudiantes universitarios cubanos en los años 80*. Tesis de Doctorado. Santa Clara, Cuba, 1998.

RUIZ I., Magalys. *La competencia investigadora. Entrevista sobre tutoría e investigaciones educativas*. 1995. Mimeo.

SOBRINO P., E. Modelo de preparación de familia en comunidades rurales, para la educación en valores morales. Villa Clara. 2003. Mimeo.

TÁMES, Porfirio. La familia y el futuro de los valores. Disponible en: <http://www.elqubuscaencuentra.com>

A noção de interdisciplinaridade e contextualização no ensino médio

Guacira Quirino Miranda

A resignificação das finalidades do ensino suscitou discussões sobre a efetividade do ensino somente por disciplinas. Isto porque o objetivo da escola não é somente a transmissão de conteúdos, mas está voltado para a formação integral do aluno, de forma a desenvolver suas habilidades e competências. Por outro lado, o conhecimento só faz sentido para o aluno se ele é visto de forma integrada, como parte da realidade em que vive. Caso contrário, os conteúdos tornam-se informações sem sentido, passíveis de serem rapidamente esquecidas.

É a partir deste pressuposto que surge a necessidade de desenvolver atividades de forma interdisciplinar e contextualizada. Torna-se importante para o docente, em sua formação, compreender esta proposta de ensino e desenvolver estratégias para integrar os conhecimentos entre as diversas áreas e dar a eles um sentido.

Neste capítulo serão discutidas a interdisciplinaridade e a contextualização.¹ Serão abordados os conceitos, conteúdos e confirmada a importância da interdisciplinaridade e da contextualização para o trabalho docente. Uma parte do texto irá tratar de forma breve os documentos institucionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Proposta Curricular – CBC do Estado de Minas Gerais, Projetos Político Pedagógicos – PPP, e suas orientações para o ensino, relacionadas ao tema. Ao falar sobre os PPP serão

¹ Os dados aqui apresentados são parte dos projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio; um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia; e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

realizadas algumas considerações, feitas com base na pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio em escolas estaduais da cidade de Uberlândia – MG. Finalmente, serão apresentadas algumas orientações metodológicas para o trabalho, como propostas de contribuição para a formação docente.

1. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade surge nos anos 70 da discussão sobre a falta de relevância social dos conteúdos escolares e a respeito da separação entre teoria e prática. A proposta de interdisciplinaridade foi apresentada como possibilidade de superar a especialização excessiva por meio da colaboração entre as diversas disciplinas e resulta também da necessidade de encontrar meios de vincular o conhecimento à prática. Trata-se de um princípio que reorganiza as disciplinas científicas e reformula as estruturas pedagógicas do ensino. (Fazenda, 1979; Follari, 1975).

De acordo com Fazenda (1979, p. 15) “o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber”. O ensino interdisciplinar permite ir além da transmissão do conteúdo já sabido, contribuindo para a descoberta de novos conhecimentos. Para Jantsh (1995, p. 16) “a fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido”. Este autor discorda da possibilidade de unidade do saber, pois isto significaria um retorno ao pensamento sobre a totalidade que é impensável na produção de conhecimento, já que o avanço das ciências se deu pela fragmentação. Por outro lado, para este autor, nem todos os objetos de conhecimento requerem um tratamento interdisciplinar. Isto significa reafirmar que a abordagem interdisciplinar é importante para a compreensão do processo de construção do conhecimento, mas não pode abrir mão da base disciplinar.

Assim, a noção de interdisciplinaridade não implica em abandonar o conhecimento disciplinar uma vez que este é a base do saber escolar. Os conteúdos existentes em cada disciplina foram separados em diferentes domínios do conhecimento de forma a sistematizar e organizar os saberes. A soma dos conteúdos existentes nos currículos escolares proporciona aos alunos uma base de conhe-

cimentos considerados indispensáveis ao seu processo de formação. Não há como ensinar a partir de uma totalidade porque cada objeto de estudo possui suas especificidades. O próprio aprofundamento do conhecimento, para o avanço científico, exigiu uma delimitação dos temas. No entanto, ocorre que a especialização, que exigiu a fragmentação dos saberes, ao realizar esta compartimentalização proporcionou uma visão extremamente localizada, que resultou na dificuldade da compreensão do todo em que cada saber se insere. É como olhar o detalhe sem identificar em que parte do real este fragmento encontra suas referências. No ensino escolar, este conhecimento demasiadamente fragmentado não encontra correspondência na realidade do aluno, e passa a constituir um conhecimento teórico considerado sem sentido ou sem aplicação em sua vida cotidiana.

No momento atual, o tratamento interdisciplinar é considerado necessário como sendo um elemento integrador dos saberes que permite tornar a aprendizagem um processo significativo. Para Fazenda (1979, p. 16) “o interdisciplinar, ao lado da postura crítica ou de questionamento constante do saber, ajuda a refazer as cabeças “bem-feitas”. Refere-se a uma visão integrada do ser humano, que pressupõe uma atitude diferente diante do problema do conhecimento.

Para uma melhor compreensão a respeito do tema, com relação ao ensino escolar e às diferentes relações entre as disciplinas, Zabala apresenta as seguintes definições:

A multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicionais. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas.

A pluridisciplinaridade é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes histórias (da ciência, da arte, da literatura, etc.).

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo dis-

ciplinar como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolingüística. Podemos encontrar esta concepção nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do meio do ensino fundamental.

A transdisciplinaridade é o grau máximo das relações entre as disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações. (Zabala, 2002, p. 33).

No ensino médio a multidisciplinaridade constitui a base da organização curricular. Os conteúdos são separados por disciplinas: Matemática, Português, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Inglês, Filosofia, Sociologia e Educação Física. A justificativa se relaciona ao reconhecimento das especificidades das áreas do conhecimento, e ao fato de que na graduação a formação acadêmica dos professores é assim direcionada.

A realidade do aluno, o mundo em que ele vive, não é assim fragmentado. Torna-se difícil para ele compreender a complexidade da elaboração desta constituição do saber compartimentado. Por si, o aluno não consegue desenvolver as relações entre as disciplinas que possam proporcionar o entendimento da totalidade da qual cada uma das disciplinas faz parte. Por outro lado, e de acordo com Frigotto (1995, p. 27), “se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem”. Este autor considera a interdisciplinaridade a partir de uma necessidade social instituída no plano material, histórico e cultural das produções humanas. Na educação é considerar o aluno em sua realidade social.

Enquanto a multidisciplinaridade é vista como resultado de uma visão positivista do processo de conhecimento, ou seja, sob este aspecto é considerado que o aluno recebe o conhecimento pronto na relação com o professor e com os conteúdos e atividades de aprendizado. A interdisciplinaridade é a possibilidade de restituição do caráter de totalidade do conhecimento na realidade social, que é dialética, pois é ao mesmo tempo una e diversa. “E, neste sentido, mesmo delimitando, um fato teima em não perder o tecido da tota-

lidade de que faz parte indissociável.” (Frigotto, 1995, p. 27).

A relação do aluno com o conhecimento sob o ponto de vista da interdisciplinaridade, ao contrário da visão positivista, é construída junto com o professor e os demais participantes do grupo. Há um caráter de reciprocidade e mutualidade possível pela abertura de espaços de interação e troca de conhecimentos. É nesta relação que se torna possível ao aluno estabelecer relações entre conhecimentos diversos, criar, conceituar, reconstruir e posicionar-se frente ao conhecimento. O professor se coloca como mediador, e não como único detentor do saber. O aprendizado se constitui a partir da necessidade do aluno buscar respostas para suas indagações e incertezas, e isso somente é possível quando o ensino deixa de ser dogmático para se tornar um campo de descobertas e confrontações.

O desenvolvimento da capacidade do aluno de problematizar e reconstruir conceitos amplia o processo educativo. O ensino somente como instrução não contempla o sentido formativo do aluno para que ele seja capaz de lidar com as inúmeras incertezas e dificuldades que a realidade social lhe apresenta. A interdisciplinaridade rompe com este ensino baseado na memorização de conteúdos, e possibilita avançar para o campo da construção de novas teorias, descobrindo possibilidades de ação, transpondo seus saberes para sua vida individual, possibilitando que atue e transforme a realidade de seu mundo cotidiano. (Etges, 1995).

Tornar a aprendizagem um processo significativo mediante a participação ativa e crítica do aluno requer trazer para a sala de aula as vivências e saberes para confrontá-las com os conhecimentos provenientes das diversas disciplinas. Para Japiassú (1979, p. 9), a interdisciplinaridade “pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade”.

2. Contextualização

O conhecimento, para ser significativo, parte da relação que se estabelece entre o aluno que aprende e o objeto (conteúdo/atividade) de aprendizagem. O aluno busca suas referências para desenvolver esta relação. Estas referências são provenientes de suas experiências de vida e dos saberes já sedimentados. Por outro lado,

depende do reconhecimento da necessidade do saber para as suas ações cotidianas.

A contextualização possibilita que o aluno desenvolva as relações entre o objeto de aprendizado e a sua vivência real. Contextualizar é levar em conta a realidade do aluno, o contexto no qual ele está inserido, para que o aluno possa realmente se apropriar do conhecimento para que este lhe seja útil em sua vida cotidiana. Este cuidado faz parte do trabalho do professor:

Ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que afirmam com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos [...] (Libâneo apud Lobato, 2005, p. 3).

Esta perspectiva de ensino, assim como a interdisciplinaridade, considera o aluno como sendo o foco central do processo. Leva em consideração também que o aprendizado se desenvolve por meio das interações que se estabelecem no cotidiano. É desta forma que o aluno aprende a se situar em sua realidade social. Torna-se agente autônomo e crítico, elementos fundamentais para sua constituição como indivíduo e participação como cidadão.

Compreende-se então que há uma conjunção indissociável entre o trabalho interdisciplinar e contextualizado.

Silveira deixa clara esta relação ao dizer que

a construção de competências e o desenvolvimento mais integrado, interdisciplinar, dos conteúdos passam necessariamente pela contextualização, ou seja, pela relação entre os conteúdos e as situações nas quais eles se produziram ou se aplicam. (Silveira, ano).

Para esta autora, o contexto permite estabelecer a articulação entre os conteúdos das diversas disciplinas e, portanto, não há interdisciplinaridade sem contextualização.

A este respeito, cabe mencionar a intencionalidade do ato educativo e a responsabilidade dos professores pela condução do

processo. São os professores que irão enriquecer o aprendizado com os fundamentos conceituais que irão nortear todo o trabalho. A este respeito serão traçadas considerações nas propostas de orientações metodológicas aqui apresentadas.

3. Interdisciplinaridade e contextualização nos documentos oficiais da educação

Os documentos oficiais apresentam diretrizes para a educação e orientam o trabalho escolar. Neste tópico serão apresentadas algumas das diretrizes e traçados breves comentários sobre a orientação que é dada com relação ao tema aqui abordado.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não menciona diretamente os termos interdisciplinaridade e contextualização. No entanto, esta lei estabelece em seu art. 22 as finalidades da educação básica, dentre elas desenvolver o educando de forma a assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania.

Segundo o art. 26, os currículos do ensino médio

devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996).

Sobre as finalidades do ensino médio, destacam-se do art. 35 as seguintes:

a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDB, 1996, não paginado)

No art. 36 observa-se que as diretrizes para o ensino médio destacam o processo de transformação da sociedade e da cultura, o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, e a adoção de metodologias de ensino que estimulem a iniciativa dos estudantes. Este artigo também estabelece a seguinte diretriz: “compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”.

Do texto da LDB, a partir dos artigos aqui apresentados, considera-se que o trabalho realizado de forma interdisciplinar e contextualizada contribui para a formação que se deseja. A compreensão dos significados das disciplinas na abordagem interdisciplinar contribui para o acesso ao conhecimento de forma significativa, e a adoção da perspectiva a partir do contexto possibilita compreender as características sociais, econômicas e culturais da realidade do aluno. A educação do aluno para além dos conteúdos disciplinares permite que ele desenvolva a capacidade crítica, se adapte ao meio, continue aprendendo e se aperfeiçoe como pessoa humana.

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM apresentam, no documento relativo às suas bases legais, a reorganização curricular em áreas de conhecimento. O objetivo é de “facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (p. 7). A justificativa é de que a interdisciplinaridade evita a compartimentalização e a contextualização permite dar significado ao conhecimento escolar. Reafirmam que a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina.

A abordagem interdisciplinar se dá por meio de relações de complementaridade, convergência ou divergência entre os conhecimentos, pois algumas disciplinas se identificam e se aproximam e outras se diferenciam e distanciam. Esta integração possibilita a motivação para a aprendizagem, que se torna necessária já que “o distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas” (p. 22).

As diretrizes para uma pedagogia da qualidade são apresentadas pelo PCNEM e devem ser observadas na gestão, organização curricular e na prática pedagógica e didática. A interdisciplinaridade e a contextualização fazem parte destas diretrizes.

Este documento elabora um exame detido sobre o tema. Enfatiza que a interdisciplinaridade “deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários”. (p. 75).

O agrupamento de disciplinas por áreas de conhecimento proporcionam uma maior interação entre as disciplinas, mas não abarcam todas as possibilidades de integração dos conhecimentos. Isto porque ainda é necessário o corte epistemológico, já que não há como abarcar a totalidade das múltiplas formas de interação. O trabalho sob a perspectiva de contextualização amplia essas possibilidades, além de considerar o aluno como um agente ativo no processo de aprendizado, já que o ensino contextualizado evoca “áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas” (p. 78). Segundo os PCNEM esta prática está voltada para a importância da formação do aluno para o trabalho e a cidadania, importante para a inserção do indivíduo no processo produtivo da sociedade.

O documento volta a informar a importância da aprendizagem dos conceitos para a realização do ensino de forma contextualizada, e menciona que o aluno, muitas vezes, pode já deter os conceitos sem saber que os possui.

A contextualização é uma ponte de mão dupla entre a teoria e a prática. Facilita a aprendizagem significativa e (re) significa a aprendizagem baseada na experiência espontânea.

Nos volumes dos documentos relativos às áreas de conhecimento estabelecidas pelos PCNEM, pode-se observar o seguinte:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura. O trabalho interdisciplinar e contextualizado é recomendado em todo o documento para que, por exemplo, o aluno compreenda a importância da linguagem como forma de realizar interações sociais; perceba que há uma ligação entre a linguagem, escrita e cultura, e que existem formas variadas da linguagem em

comunidades diferentes; tenha a vivência corporal do espaço, supondo a interdisciplinaridade com a Geografia, História e a Física, para a compreensão deste espaço; entre outros.

Ciências Humanas e suas Tecnologias: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. As ações humanas no âmbito das relações sociais e as construções sociais elaboradas pelos indivíduos nos processos de construção dos conhecimentos necessários para viver em sociedade são o objeto de estudo desta área. Os conteúdos e conceitos de cada disciplina são importantes como meios para a construção de conhecimentos, mas

o trabalho docente deve fazer com que as chamadas aulas meramente ‘discursivas’ ou ‘expositivas’ se tornem coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos (individualmente, em grupos ou coletivamente). (PCNEM+ – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2000, p. 24).

Neste documento a interdisciplinaridade e a contextualização são consideradas fundamentais para que o aluno, por exemplo: reconheça o espaço geográfico nas relações sócio-históricas e políticas; possa analisar os produtos da indústria cultural; analisar e comparar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta; e outras. Sobre o ensino de Filosofia, é ressaltado o seu caráter transdisciplinar, por sua vocação para a visão de conjunto e a percepção da totalidade.

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Biologia, Física, Matemática e Química. Com relação à Biologia o caráter de interdisciplinaridade e contextualização do ensino é fundamental para o estudo do meio. O estudo relacionando temas diversos como a biodiversidade e os fatores climáticos, pode ser desenvolvido interdisciplinarmente associado, por exemplo, com a discussão sobre a ocupação urbana, no seu contexto histórico, geográfico e social. A respeito do ensino de Física, os PCNEM enfatizam: “É importante que os métodos de ensino sejam modificados, capacitando o aluno a responder a perguntas e a procurar as informações necessárias, para utilizá-las nos contextos em que forem solicitadas” (p. 45-46). A escola deve oferecer subsídios e possibilidades

para que o aluno desenvolva a competência investigativa que permitirá que ele busque conhecimentos em outras fontes, e para isto é preciso considerar a contextualização e a interdisciplinaridade. O capítulo da Matemática escreve sobre a necessidade de vincular os conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos, relacionando-os com assuntos do cotidiano dos estudantes. Propõe também o desenvolvimento de atividades interdisciplinares por meio do estudo de temas complementares. Este capítulo apresenta um alerta:

Vale uma ressalva sobre as ineficazes contextualizações artificiais, em que a situação evocada nada tem de essencialmente ligada ao conceito ou ao procedimento visado, como também não são educativas as contextualizações pretensamente baseadas na realidade, mas com aspectos totalmente fantasiosos. (PCNEM+ – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 2006, p. 95).

Sobre o ensino de Química, é apresentado um quadro que mostra as competências do aprendizado desta disciplina e suas relações com a sociedade e o ambiente. A inter-relação de conceitos cotidianos e químicos contribui para a constituição de um conhecimento que pode potencializar a melhoria da vida. Aqui é também reafirmada a necessidade de preservar a especificidade de cada uma das disciplinas e, ao mesmo tempo, promover o diálogo interdisciplinar.

Todos os PCNEM consideram que o conhecimento escolar deve ser orientado para o desenvolvimento de competências, que permitirão ao aluno desenvolver sua capacidade crítica e autonomia intelectual, bem como contribuir para a sua inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

3.3 Proposta Curricular – CBC

As diretrizes metodológicas do Novo Plano Curricular do Ensino Médio em Minas Gerais permitem afirmar que a contextualização e a interdisciplinaridade estão contempladas. O documento orienta que no processo de ensino deve-se considerar o conhecimento prévio do aluno e suas condições objetivas de vida, e aproveitar as oportunidades de articulação entre conteúdos e atividades.

Exemplos das referências ao tema nos documentos específicos de cada disciplina podem ser visualizados no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Referências sobre interdisciplinaridade e contextualização nas Propostas Curriculares – CBC das diversas disciplinas do Ensino Médio

Disciplina	Referências
Arte	A cultura audiovisual busca referências na arquitetura, na história, na antropologia, nas artes visuais e mesmo nas ciências exatas e biológicas (p. 45). Trabalhar o pensamento crítico aliado ao pensamento artístico possibilitando a inserção do aluno no contexto contemporâneo de produção e fruição visual. (p. 47). Nos dias de hoje, a imagem visual tem uma inserção cada vez maior na vida das pessoas. Imagens nos são apresentadas e reapresentadas a todo momento, num misto de criação e recriação. Nesse contexto, é importante desenvolver-se a competência de saber ver e analisar imagens, para que se possa, ao produzir uma imagem, fazer com que ela tenha significação tanto para o autor quanto para quem vai vê-la. Nesse sentido, é preciso conhecer a produção artística visual da comunidade, dando-lhe o devido valor. (p. 47). Inserir o ensino da dança, música e do teatro como áreas artísticas no currículo das escolas de Ensino Médio, levando-se em conta o contexto cultural de cada uma das regiões onde for implantado. (p. 51/54/56).
Biologia	A decisão sobre o que, e como, ensinar Biologia no Ensino Médio, a partir de alguns eixos integradores entre as disciplinas que constituem a área das Ciências da Natureza e Matemática, possibilita um planejamento de ensino desde uma perspectiva a um só tempo disciplinar e interdisciplinar. (p. 13). [...] São exemplos de idéias que transitam entre as disciplinas, no caráter interdisciplinar, numa visão mais sistêmica, sem perder o caráter específico do conhecimento científico, mas completando-o, de modo a estimular uma percepção da inter-relação entre os diferentes fenômenos. (p. 14).

Continua na página 115

Disciplina	Referências
Educação Física	A Educação Física, pela sua própria constituição como área do conhecimento multidisciplinar, lida permanentemente com a relação entre diferentes campos do saber e entre contextos particulares e mais amplos, seja no âmbito dos sujeitos (individual e coletivo) seja no âmbito da escola (disciplina curricular no contexto da educação básica). (p. 25). É importante ressaltar que os conhecimentos, no ensino da Educação Física, sejam analisados e contextualizados de modo a formar uma rede de significados de modo tal que os alunos possam perceber e compreender sua pertinência, bem como a relevância de sua aplicação na sua vida pessoal e social. (p. 25). É importante que quadras e piscinas, pátios, laboratórios, ginásios, parques, campos, dentre outros, sejam espaços dinâmicos, abertos às experiências teórico-práticas, aos diálogos interdisciplinares e às possibilidades de reorganização dos tempos educativos. (p. 27). A capoeira (angola ou regional), a partir da sua vivência e da discussão dos seus conteúdos, destaca a perspectiva interdisciplinar e a necessária articulação com aportes teóricos vinculados à filosofia, à história, à sociologia, à antropologia e à pedagogia. (p. 42).
Filosofia	A análise e discussão de temas parecem mais adequadas à faixa etária à qual se destina o programa, pois tornam mais fácil estabelecer relações entre a reflexão filosófica e a experiência do aluno. (p. 13).
Física	A contextualização e a interdisciplinaridade não se restringem ao tratamento simultâneo de um mesmo tema de estudo pela Física e por outras disciplinas, ou à inclusão do ponto de vista de outras disciplinas nos temas tradicionalmente estudados pela Física. Podemos expandir a compreensão dos alunos em relação aos aspectos históricos e sociais da realidade, sem prejuízo do objetivo de ensinar Física. (p. 17).
Geografia	Ensinar Geografia tem sentido para o aluno compreender o mundo em que vive e buscar sua transformação, utilizando-se da tecnologia, visando a qualidade de vida ambiental e humana, sendo usuário das linguagens necessárias à interpretação geográfica, com destaque para a visual e, no interior desta, a representação gráfica e cartográfica. Os conhecimentos geográficos o ajudarão a tomar decisões diante de situações concretas, demonstrando sua capacidade de percepção e de estabelecimento de relações com a vida cotidiana, numa perspectiva interdisciplinar. (p. 12).

Disciplina	Referências
História	Ao combinar diálogos interdisciplinares e análise de outras fontes de pesquisa, a História-conhecimento tem deslocado sua prática de pesquisa para os campos da cultura. Ou seja, para “áreas” da realidade em que as práticas sociais sinalizam, sob outro registro, a dinâmica (sempre tensa e conflitiva) das relações sociais e materiais. Aí, mais do que em qualquer outra dimensão da realidade, os atores sociais criam formas próprias para comunicar e exprimir seus atos. Nessa perspectiva de trabalho, os historiadores, sempre em diálogo com teóricos de outras áreas do conhecimento, põem em xeque uma das maiores certezas do século XIX: a unidade orgânica entre todas as manifestações dos atos sociais de uma mesma época. (p. 38). Os diálogos interdisciplinares entre História e outros campos do saber têm sido igualmente frutíferos no que tange ao estudo dos sistemas de representações histórico-culturais, tão necessários à compreensão das diferenças históricas e dos códigos culturais, os quais contribuem para a criação de sistemas de representações das práticas sociais, por sua vez partilhados, de forma diferenciada, por distintos grupos em uma mesma sociedade. (p. 38-39).
Língua Estrangeira	Outro aspecto importante a ser considerado é a função interdisciplinar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é capaz de desempenhar no currículo. Seu estudo pode ser conjugado com o de outras disciplinas, como, por exemplo, o da história, o da geografia, o das ciências físicas e biológicas, o da música, tornando-se possível viabilizar, na prática dos procedimentos didáticos, a relação entre língua estrangeira e o mundo social. (p. 13).
Língua Portuguesa	Ao se constituir e se realizar no espaço <i>eu-tu-nós</i>, sempre concreto e contextualizado, a linguagem nos constitui como sujeitos de discurso e nos posiciona, do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade. (p. 12). O estudo das manifestações literárias pode contribuir significativamente para articular externamente a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com a área de Ciências Humanas, uma vez que favorece o desenvolvimento do eixo de Contextualização Sociocultural, previsto pelos PCN. (p. 16).

Continua na página 117

Disciplina	Referências
Matemática	A Matemática possui um forte caráter integrador e interdisciplinar: o conhecimento matemático não é propriedade privada dos matemáticos, ele tem evoluído também no contexto de outras ciências. Exemplos importantes desta interdisciplinaridade, contribuições encontradas na Física, na Economia, na Biologia, Lingüística e Engenharia. Isso significa que a maneira de pensar matematicamente deve ser aprendida não apenas por aqueles que irão dedicar-se à Matemática. (p. 32). O tratamento contextualizado do conhecimento é um dos recursos que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Em Matemática, a contextualização é um instrumento bastante útil, desde que interpretada num sentido mais amplo e não empregada de modo artificial e forçado, ou que não se restrinja apenas a um universo mais imediato (“cotidiano”). (p. 40).
Química	A proposição dos eixos Materiais, Modelos e Energia considera que a Química, embora tendo o seu próprio objeto de estudo, comporta um diálogo amplo e interdisciplinar com a Biologia e com a Física. Portanto, a opção apresentada para o ensino é a de favorecer uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, cuidando para que a Química não perca sua especificidade, esforço que se fez ao explicitar as habilidades a serem promovidas. (p. 15).
Sociologia	[...] os professores precisam levar em consideração o caráter interdisciplinar da organização curricular e o papel importante que a Sociologia pode ocupar na interlocução com as outras disciplinas, procurando contribuir de forma integrada tanto para o projeto pedagógico das escolas, quanto para a formação mais ampla dos estudantes. (p. 7). [...] Fatos do dia-a-dia, próximos ao contexto social da escola e da comunidade, poderão servir como referência para esta discussão. (p. 16-17).

3.4 Projetos Político-Pedagógicos – PPP

A realização da pesquisa relativa ao desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino de Uberlândia-MG permitiu observar que todos os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) analisados apresentem referências ao tema, orientadas pelos documentos oficiais aqui mencionados. Em termos gerais, as estratégias e metodolo-

gias propostas pelos PPP manifestam a compreensão da necessidade de trabalhar as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada. Os diagnósticos apresentados, no entanto, apontam para a possibilidade de que as práticas não estejam sendo assim orientadas. Os motivos são diversos, dentre eles mencionamos: falta de incentivo para estas práticas, falta de articulação entre os participantes da comunidade escolar, falta de recursos ou local apropriado. É importante salientar que nem todas as escolas pesquisadas apresentaram este diagnóstico.

4. Orientações metodológicas para o ensino interdisciplinar e contextualizado

Algumas orientações metodológicas serão aqui apresentadas como proposta de contribuir para a formação docente orientada à prática do trabalho interdisciplinar e contextualizado.

Para que esta proposta de ensino se efetive o professor precisa superar a concepção fragmentária e positivista de ensino que, possivelmente, norteou a sua formação acadêmica e profissional. É necessário também romper com esta visão nos espaços escolares, conquistando aliados que compartilhem deste propósito. O fato da orientação para a interdisciplinaridade e contextualização estar inserida nos documentos que embasam o trabalho pedagógico não significa a existência de condições para que esta proposta de ensino realmente se efetive. Pode significar, no entanto, que existem possibilidades de se criar condições favoráveis para que isto ocorra.

A implementação da gestão participativa nas escolas abriu espaços para que todos os envolvidos no processo educacional se envolvam ativamente no trabalho. (Dalmás, 1994; Lück, 2006). Uma vez que o trabalho interdisciplinar e contextualizado requer participação, cooperação e interação entre os participantes, este modelo de gestão abre oportunidades para o diálogo necessário.

O Caderno de Boas Práticas de Diretores de Escolas de Minas Gerais (2009), ao orientar para a liderança organizacional e gestão participativa, recomenda que sejam incentivadas práticas pedagógicas inovadoras, aprendizagens significativas, e contextualização do ensino, como forma de desenvolver e implementar ações que garantam a frequência dos alunos.

Os PCNEM orientam que as escolas de Ensino Médio utilizarão os princípios da interdisciplinaridade e contextualização na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática. Foi possível perceber a aplicação desta orientação em todos os documentos oficiais do ensino aqui apresentados.

Para efetivação desta proposta seguem algumas sugestões de opções metodológicas:

4.1 O trabalho por temas geradores

O trabalho a partir de temas propicia a integração de diversas disciplinas. A proposta de trabalho por temas geradores foi desenvolvida por Paulo Freire (1991), cuja metodologia de ensino parte do conhecimento e das experiências dos educandos mediada pelos educadores, sendo que neste processo todos são aprendizes, os educadores e os educandos. O conhecimento é construído neste processo de interação, e os temas são chamados de geradores porque

qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (Freire, 1991, p. 93).

Os temas precisam ser considerados importantes para os alunos, por isso a sua escolha deve estar de acordo com as demandas e a realidade dos alunos. Ainda que os currículos delimitem temas a serem abordados, o trabalho precisa ser desenvolvido de forma contextualizada. É preciso lembrar que a tarefa do professor é estimular o aluno a aprender os conteúdos disciplinares, e que estes devem estar presentes em todo o trabalho. Os temas podem ser trabalhados por meio de pesquisas, entrevistas, debates, cartazes, e com o uso das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação.

4.2 O trabalho por resolução de problemas

Esta proposta de trabalho também é desenvolvida por meio de temas geradores. Neste caso os alunos são levados a levantar questões sobre os temas, de forma a refletir e propor soluções para

os problemas encontrados. Os problemas, quando propostos pelo professor, precisam ter significado para o aluno, para não se constituírem em “falsos problemas”. Este trabalho deve instigar o aluno, ajudando-o a desenvolver uma postura crítica e de questionamento constante.

De acordo com Pozo (1998, p. 9), “um problema é, de certa forma, uma situação nova ou diferente do que já foi aprendido, que requer a utilização estratégica de técnicas já conhecidas”. O trabalho com problemas se mostra desafiador, pois leva os alunos a construírem suas respostas. Uma vez que o problema seja considerado legítimo pelo aluno, a sua resolução é fator de grande motivação.

Berbel (1998) apresenta as seguintes etapas para o trabalho de resolução de problemas:

Na primeira etapa os alunos discutem com o professor e entre os componentes do grupo as dificuldades ou discrepâncias observadas de sua realidade social e concreta, a partir de um tema ou unidade de estudo. Nesta etapa eles irão elaborar a redação do problema, ou problematizar.

Na segunda etapa os alunos irão refletir sobre os pontos-chave, questionando as causas da existência do problema e as determinantes maiores destas causas. Aqui eles irão elaborar os pontos essenciais a serem estudados sobre o problema.

Na terceira etapa será realizado o estudo e a investigação propriamente dita. Os alunos irão pesquisar as informações necessárias e buscar maiores informações sobre o problema, por meio de entrevistas, observação, aulas, palestras. As informações serão registradas, analisadas e avaliadas sob a perspectiva da resolução do problema.

Na quarta etapa os alunos irão levantar as hipóteses de solução, de forma crítica e criativa, a fim de elaborarem possíveis soluções.

Na quinta etapa a autora propõe que seja feita a aplicação à realidade, que ultrapassa o exercício intelectual e coloca os alunos em compromisso social e político com o seu meio.

Como visto o trabalho com resolução de problemas se apresenta como uma opção importante para se trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada.

4.3 O trabalho por projetos de aprendizagens interdisciplinares

O trabalho por projetos de aprendizagens interdisciplinares geralmente abrange o trabalho por temas geradores e/ou por resolução de problemas. Como as outras opções metodológicas aqui apresentadas, o trabalho por projetos considera os preceitos da aprendizagem significativa e da formação de competências que permitam ao aluno ser ativo e autônomo, preparando-o para a vida.

Hernandez (1998) desenvolveu a teoria de Projetos de Trabalho, considerando a interdependência entre escola e trabalho, de forma que o sujeito compreenda seu papel na sociedade. Não considera que seja somente uma metodologia, ao dizer que esta opção deve ser vista como “uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49). Para este autor a integração dos conhecimentos permite ir além da educação tradicional de transmissão de saberes.

O trabalho por projetos requer um escopo, um objetivo claramente definido, seja este um tema ou problema. Neste tipo de trabalho as datas de início e conclusão são previamente estabelecidas.

O projeto é desenvolvido pelos alunos sob o acompanhamento do professor. Girotto (2003, p. 95) aponta que “o que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor”.

As fases de desenvolvimento do projeto podem ser assim especificadas: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, e divulgação dos trabalhos. (Abrantes, 1995 apud Girotto, 2003).

O trabalho por projetos de aprendizagem permite conciliar o conhecimento das disciplinas com as questões, concepções e interesses dos alunos.

As escolas, muitas vezes, adotam o trabalho por projetos de forma extracurricular. Os PCNEM, ao falarem sobre a base diversificada que complementa a Base Nacional Comum (ou currículo), consideram que a interdisciplinaridade e contextualização formam um eixo organizador para que a parte diversificada seja organicamente integrada à Base Nacional Comum e, assim, o currículo faça sentido como um todo:

A parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que eles sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade 'extra' curricular. (PCNEM, 2000, p. 85).

Nesta visão os projetos são tidos como parte integrante do currículo. Para que isto realmente ocorra é fundamental que eles estejam previstos nos Projetos Político Pedagógicos das escolas. Nos PPP verificados ao longo da pesquisa foi confirmado que os projetos fazem parte das estratégias a serem adotadas. As frases encontradas nestes documentos comprovam esta afirmação ao dizerem que “a integração entre os diversos conteúdos ministrados na série e ao longo delas acontece quando se realizam projetos” ou, dentre as prioridades da escola a realização de “oficinas pedagógicas tendo em vista a dinamização das atividades em sala de aula”.

Sobre o trabalho com projetos dois pontos a serem considerados são relativos às dificuldades encontradas: falta de recursos materiais e falta de tempo para a execução dos trabalhos. Isto porque os projetos requerem uma maior mobilização de recursos materiais e humanos nem sempre disponíveis nas escolas.

Follari (1975) aponta que muitas vezes a interdisciplinaridade é mais onerosa, resultando num problema orçamentário. Destaca que a organização administrativa da escola deve prever e possibilitar a existência de estruturas permanentes para os currículos serem naturalmente adaptados ao trabalho interdisciplinar, uma vez que este tipo de docência requer “dar um tempo fora da aula para o planejamento de conjunto e colocar no trabalho de aula mais de um profissional por vez para evitar sesgos² disciplinares”. (p. 138). Para que se possa operá-lo é necessário buscar as vias institucionais e estar ciente das dificuldades, resistências e oposições relativas à modificação das práticas e papéis já estabelecidos.

Sobre o trabalho interdisciplinar na prática docente, Fazenda (1979, p. 20) aponta dificuldades considerando que “os professores em geral eram remunerados por hora/aula e o trabalho de plane-

² Distorções, obliquidades.

jamento e avaliação ficava restrito à sua boa vontade ou grau de motivação”. Esta autora considera que a realização do trabalho a nível de interdisciplinaridade requer o diálogo constante e depende, basicamente, de uma *atitude*.

Pelo estudo dos documentos oficiais da educação é possível considerar que as resistências e dificuldades tenham diminuído. No entanto, cabe trazer estas observações uma vez que a realidade escolar é complexa e possui muitas especificidades.

Conclusão

A interdisciplinaridade e a contextualização permitem a resignificação das práticas docentes, que deixam de focar em conteúdos disciplinares apresentados de forma fragmentada para buscar a integração dos diversos conhecimentos. Esta necessidade surgiu das mudanças do objetivo da escola, que vislumbra a formação integral do aluno, de forma a desenvolver habilidades e competências que contribuam para sua vida prática e para sua constituição como indivíduo crítico e autônomo.

Mais do que quebrar as barreiras entre as disciplinas, a prática da interdisciplinaridade requer quebrar as barreiras entre as pessoas (Fazenda, 1979). O papel dos professores é fundamental para que esta prática ocorra, e isto requer uma postura aberta e flexível, quebrando inclusive as resistências internas.

Os conhecimentos dos conteúdos disciplinares são imprescindíveis, pois é a partir deles que os professores desenvolvem suas práticas, e cada um conhece as especificidades de sua área de atuação. Estabelecer relações entre os diversos saberes e tornar a aprendizagem mais significativa é realmente um desafio, que se torna menor na medida em que as orientações curriculares e as condições institucionais contribuem para este objetivo.

Neste capítulo foram abordados os principais conceitos sobre a interdisciplinaridade e a contextualização. O tratamento que os documentos oficiais dão ao tema, que foi apresentado de forma sucinta, e fica a sugestão de uma leitura mais aprofundada. As orientações metodológicas aqui desenvolvidas apresentam algumas propostas de trabalho com o objetivo de contribuir para a formação docente.

Referências

- BERBEL N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface*, Botucatu, v. 2, n. 2, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCNEM+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: s. d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCNEM+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: s. d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCNEM+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Línguas, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: s. d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.
- DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-78.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FOLLARI, R. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 100-103.
- FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 27-29.
- GIROTO, C. G. G. S. *A (re) significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto*. Marília: Unesp, 2003. Disponível em: <<http://www>>.

unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20resignificacao%20do%20ensinar.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, H. Prefácio. In: FAZENDA, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Ed. Loyola, 1979. p. 8-9.

LOBATO, A. C. *Contextualização e transversalidade: conceitos em debate*. Monografia (Especialização). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 2. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Caderno de Boas Práticas dos Diretores de Escola de Minas Gerais*. 2009. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BCCE81192-B20D-4E25-A8EA-8BC14C182752%7D_EncontroDiretores.ppt>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Novo Plano Curricular – Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Arte – Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Biologia – Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B34F10634-1508-447C-BC5A-3E45DC2D7A01%7D_biologia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Educação Física – Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B922DC580-837C-4CD5-B5D4-B49F9FEB4533%7D_educa%C3%A7%C3%A3o%20fisica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Filosofia. Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B29D0A457-F644-4CF4-A309-468518DB19AC%7D_PC%20FILOSOFIA%202008%20EM.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Física. Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B0DE8B1A3-C119-4015-B234-AEB975906CDA%7D_fisica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Geografia. Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B395C848A-2413-4144-841E-0C7A369344FD%7D_PROJETO%20GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. História. Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Língua Estrangeira. Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B06D2BF69-D303-4AD5-837E-8CE3D3712DFB%7D_livro%20língua%20estrangeira.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Língua Portuguesa. Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Matemática. Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B4DA513B4-3453-4B47-A322-13CD37811A9C%7D_Matem%C3%A1tica%20final.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Química. Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BB4E56C19-D8C8-4DAA-A3D4-2668F6312CDE%7D_LIVRO%20DE%20QUIMICA.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

Diretores de Escola de Minas Gerais. 2009. Secretaria de Estado de Educação. Proposta Curricular – CBC. Sociologia. Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B759CF1BC-DE72-4C1E-934E-9179D96BAADB%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008_reviz2010-07-15.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2011.

POZO, J. I. *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVEIRA G. T. Ensino Médio: desafios e possibilidades. *Centro de Referência em Educação* – CRE Mário Covas. s. n. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/enm_a.php?t=001>. Acesso em: 05 jun. 2011.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

Ensino de sociologia no nível médio: os direitos humanos como conteúdo interdisciplinar

Elisabeth da Fonseca Guimarães

O propósito deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida durante o pós-doutorado em Sociologia na Universidade de Brasília. Em apresentação sucinta, o problema da pesquisa focalizou o ensino de Sociologia no nível médio, em consonância com os Direitos Humanos, como conhecimento que perpassa pelo programa da disciplina em suas diferentes abordagens.

A hipótese central, que movimentou a investigação, foi que os Direitos Humanos ainda não despertaram interesse pedagógico, teórico, conceitual e acadêmico entre estudantes e professores do ensino médio, a ponto de se inserirem como conteúdo programático interdisciplinar de Sociologia, nesse nível de ensino. Os parágrafos que se seguem cumprem a tarefa de apresentar os principais passos da pesquisa. Inicia-se pela apresentação e justificativa para a escolha das duas localidades, Distrito Federal e Uberlândia, como universo da pesquisa de campo. Em seguida, relacionam-se os conteúdos sociológicos que mais interessaram os estudantes do ensino médio, na visão dos entrevistados, fundamental para a avaliação geral do contexto investigado e análise, ainda que preliminar, da comprovação ou refutação da hipótese que movimentou a investigação. Entre as questões tratadas neste artigo, o conteúdo programático, os conteúdos interdisciplinares, os recursos didáticos e a prática da disciplina Sociologia no ensino médio ocuparam lugar de destaque. A Declaração Universal dos Direitos Humanos – daqui para frente DUDH – se inseriu em toda a análise como uma possibilidade de ser incluída no rol dos materiais didáticos interdisciplinares utilizados pelos professores em sala de aula, tendo em vista os conteúdos sociológicos por eles apontados como de maior interesse dos estudantes.

Foram investigados 14 profissionais do ensino médio, distribuídos em dez escolas públicas: seis em Uberlândia e quatro no

Distrito Federal. Desse total, foram 12 professores de Sociologia, 5 mulheres e 7 homens. A habilitação específica para o magistério, o tempo de docência e a carga horária lecionada pelos entrevistados estiveram entre os interesses da pesquisa. Ainda que as características das duas localidades não fossem tomadas como referência para o país, foram importantes para se refletir sobre a docência da disciplina e as possibilidades para a prática de sala de aula associadas aos Direitos Humanos como conteúdo interdisciplinar.

Fez parte da investigação listar os conteúdos sociológicos de maior interesse dos estudantes, na opinião dos professores, independente da série lecionada. A pergunta sobre esse conhecimento foi formulada sem que fosse feita referência aos Direitos Humanos. Entre uma série de citações, “Movimentos Sociais” foi apontada pelos entrevistados como a unidade trabalhada em sala de aula mais interessante para os jovens. As possibilidades de desenvolver esse conteúdo, em consonância com os Direitos Humanos, utilizando a DUDH como material didático, foram analisadas neste estudo. O documento de 1948 foi sugerido, uma vez que seus artigos materializam questões ligadas diretamente aos movimentos sociais e aos conteúdos sociológicos trabalhados no ensino médio.

A partir da hipótese deste estudo, foi possível avançar em questões situadas para além do aspecto objetivo dos depoimentos. As falas dos professores, tomadas em sua objetividade, confirmaram a ausência dos Direitos Humanos expressos em itens formais nos programas de Sociologia das localidades pesquisadas. Os relatos sobre as práticas de sala de aula, diferentemente, revelaram que os conteúdos sociológicos desenvolvidos mantiveram relação direta com a dignidade, a liberdade, a igualdade, a tolerância, o respeito e a própria humanidade, como um processo de aprendizado, capaz de envolver professores e estudantes do ensino médio das escolas pesquisadas. Para se elaborar uma resposta afirmativa à hipótese desta pesquisa, seria preciso considerar somente a inclusão dos Direitos Humanos como conhecimento sistematizado, regular e explícito no currículo da disciplina Sociologia no ensino médio, e desconsiderar a experiência de sala de aula, relatada pelos entrevistados, que trabalhou os fundamentos básicos desse conteúdo.

Quadro Teórico

O universo investigado

As referências principais para o desenvolvimento da pesquisa foram às entrevistas realizadas no segundo semestre de 2009 com professores de dez escolas públicas de nível médio do Distrito Federal e de Uberlândia. As localidades foram escolhidas em função de suas especificidades em relação ao ensino da disciplina. Uberlândia incluiu Sociologia e Filosofia no vestibular da Universidade Federal desde 1997, com provas específicas nas 1ª e 2ª fases, com o mesmo número de questões e com valor equivalente aos dos demais conteúdos. No Distrito Federal, Sociologia passou a fazer parte do grupo de disciplinas do conteúdo básico do currículo desde 2000, com carga horária semanal de duas horas aulas, nas três séries do ensino médio.

Foram investigados, ao todo, 14 profissionais, de seis escolas de Uberlândia e quatro do Distrito Federal. Desse total, seis eram professores e uma coordenadora pedagógica do Distrito Federal; seis professores e uma supervisora de ensino de Uberlândia (Anexo B), isso porque, em Minas Gerais, não existe o cargo de coordenadora.

A escolha das escolas se deu levando em conta as distâncias entre elas e o centro das localidades, Sendo assim, foram investigadas instituições situadas em áreas centrais e periféricas. O objetivo seria registrar impressões de profissionais de diferentes instituições públicas. Em Uberlândia, a pesquisa focalizou uma escola da área central e outras cinco de diferentes bairros; no Distrito Federal, incluiu a única escola pública de ensino médio do plano piloto, uma no Núcleo Bandeirante, uma na cidade satélite de Sobradinho e uma em Taguatinga, sendo que, nessas duas últimas, foi possível entrevistar os dois professores de Sociologia em exercício de cada uma delas.

Todas essas dez escolas apresentaram características que confirmaram a situação do ensino público neste País, no que se refere às condições materiais. Nenhuma surpreendeu pela modernidade das instalações ou estado de conservação. Pelo contrário, na escola do Plano Piloto, em meio a prédios públicos de altíssimo requinte arquitetônico da capital do Brasil, a coordenadora desabafou sobre um fato ocorrido pouco antes da entrevista, permitindo avaliar

como ainda é difícil desenvolver atividades que extrapolem o espaço da sala de aula.

A gente sente falta, por exemplo, de um auditório, uma quadra de esporte, que eu acho que seria interessante. Porque tem muito talento e eles promovem alguma coisa. Hoje mesmo veio um cineasta passar o filme dele e aí foi um drama. Nós pegamos uma sala, e a sala era muito clara, e aí teve que escurecer e o equipamento não dava certo. Ficamos uma hora e meia pra conseguir projetar de uma forma bem precária. Nós falamos: – calma. O rapaz já foi ficando nervoso e com razão, mas eu acho que seria interessante equipar a escola (Coordenadora do DF).

As condições em que as dez escolas se encontravam, pelo menos no tocante ao espaço físico, se equipararam. Nada que surpreendesse ou abalasse as expectativas em direção a construções modernas, confortáveis, bem conservadas. No plano piloto, nas cidades satélites e em Uberlândia, essas instituições públicas apresentaram características semelhantes a diversas outras espalhadas pelo país. Sobre a disponibilidade dos recursos técnicos modernos, atualizados, é interessante o registro abaixo:

Em Sociologia que você tem que estar o tempo todo informado, você não tem um acesso à internet dentro da escola. Tem laboratório, mas o laboratório é mais para o aluno do que para o professor. Na realidade, o laboratório é para o aluno. Aí que é o problema. Hoje ele está em manutenção. Por quê? Porque o técnico que dá manutenção dele é da Superintendência, que atende a todas as escolas (Professor C, Uberlândia – MG)

No que se referiu aos professores de Sociologia, foram, ao todo, 5 mulheres e 7 homens, sendo 9 graduados em Ciências Sociais, 2 em Sociologia e apenas 1 em Filosofia. Entre esses 11 professores com habilitação na área, 5 deles eram formados em uma segunda graduação. Situações diferentes desse segundo semestre de 2009 foram encontradas em 2001, em Uberlândia, e em 2002, no Distrito Federal, em pesquisas sobre a formação de professores de escolas públicas do nível médio:

Em Uberlândia, a situação do corpo docente ativo de Sociologia na rede pública, em 2001, não é tranquila. No total, são 22 professores: quatro formados em Ciências Sociais, um é formado em Filosofia, com licenciatura plena em Sociologia, cinco são formados em Filosofia. Os outros 12 restantes são professores efetivos e que estão excedentes, ou seja, perderam a função na escola onde estão lotados (Guimarães, 2004, p. 187).

Foram pesquisados 24 professores do Distrito Federal. Constatou-se que 50% deles tinham formação em Ciências Sociais e 50% em outras áreas como História, Filosofia e Serviço Social (Santos, 2002, p. 91).

Sinal de que as coisas mudaram nesses quase dez anos? Certamente, não. As duas localidades investigadas apresentaram características bem específicas, quanto à inclusão e à docência da disciplina no nível médio. Não poderiam ser tomadas como referência para todo o país, quanto a uma série de quesitos, sendo que um deles foi o número de pesquisados, uma amostra pequena em relação à totalidade nacional. Nesta pesquisa, realizada entre 2009 e 2010, 91,7% do total dos professores de Sociologia apresentaram habilitação na área, e isso pode ter concorrido para que os resultados obtidos favorecessem quanto ao tratamento dispensado à disciplina e à relação, ainda que não sistematizada, dos conteúdos programáticos com os Direitos Humanos.

Por outro lado, o fato de esta investigação lidar com um grupo tão específico de docentes, no que diz respeito à habilitação para o ensino de Sociologia, trouxe certa segurança, uma vez que não se pôde recorrer à justificativa de serem eles graduados em outras áreas e, assim, incapazes de desenvolver, em sala de aula, o olhar sociológico, indispensável para o ensino da disciplina no nível médio. A reflexão sobre as possibilidades reais de se trabalhar os Direitos Humanos como conteúdo interdisciplinar à Sociologia ganhou densidade a partir das experiências docentes relatadas por eles.

As entrevistas com os professores de Sociologia

As entrevistas foram feitas com professores que estão em sala de aula e fazem disso a sua rotina de trabalho. Foram 20 ques-

tões divididas em quatro partes: a primeira, com questões mais objetivas sobre as características do (a) entrevistado (a), séries em que leciona, formação acadêmica, tempo de formado (a), de docência em geral e de docência em Sociologia. A segunda versou sobre o programa de Sociologia ministrado, tendo como referência o ano de 2008, com perguntas feitas sobre os responsáveis pela elaboração do programa, a seleção dos conteúdos, as principais influências, o interesse dos alunos. A terceira parte foi dirigida aos Direitos Humanos como conteúdo programático da disciplina. E a quarta e última parte incluiu questões específicas sobre os DUDH. O objetivo era saber se o (a) entrevistado (a) conhecia o documento e se já o havia trabalhado, em sala de aula, principalmente os artigos concernentes às unidades do programa de Sociologia ministrado (Anexo A).

Entre os 12 entrevistados, o tempo de docência na disciplina no nível médio variou de 1 a 16 anos. Contudo, em relação à carreira docente, nenhum deles se declarou novato, sendo que 91,6% tinham habilitação na área. O tempo médio de exercício em sala de aula foi de mais de 15 anos, o que delineou um quadro bastante promissor, no que tange à maturidade profissional. Assim sendo, não houve motivos para a análise das respostas recorrerem às justificativas apoiadas na falta de habilitação específica ou inexperiência dos entrevistados.

Sem que fosse feita referência aos Direitos Humanos e independente da série lecionada, à pergunta “Entre os conteúdos do programa de Sociologia que você ministrou em 2008, qual despertou maior interesse dos alunos?”, foram dadas respostas que seguiram a seguinte ordem:

- Movimentos Sociais – citado por 5 professores (41,6%);
- Cultura – citado por 4 professores (33,3%);
- Política – citado por 2 professores (16,6);
- Meios de Comunicação de Massa – citado por 1 professor (8,3%).

Também foram apontadas como segundo interesse, citadas em caráter complementar a esses quatro conteúdos, as unidades abaixo:

- Cidadania;
- Estratificação Social;
- Indivíduo em Sentido Antropológico.

Os conteúdos destacados pelos entrevistados não foram exclusivos das escolas investigadas. De um modo geral, coincidiram com programas de Sociologia do ensino médio de diferentes Estados do país e fizeram parte dos currículos oficiais das duas localidades pesquisadas, Distrito Federal e Uberlândia, em documentos disponíveis na internet. São eles “As Orientações Curriculares Nacionais do Distrito Federal”¹ e “Sociologia – Proposta Curricular Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais”².

Neste estudo, esses sete conteúdos se mostraram significativos para se refletir sobre a inserção dos Direitos Humanos no programa da disciplina Sociologia no nível médio. O fato de terem sido mencionados nas entrevistas lhes conferiu posição de destaque, ante as inúmeras possibilidades de composição de currículos de Sociologia existentes. Especificamente no caso dos Movimentos Sociais, esse destaque se evidenciou no entusiasmo mútuo de professores e estudantes:

É porque é algo que está muito no dia a dia deles. Eles têm muito contato com os movimentos sociais, em especial, aqui no CEAN, que é uma escola muito ativa, muito combativa, o movimento estudantil aqui tem uma certa força. Então, eu acho que eles gostaram por causa disso. Eles foram vendo, na teoria, como o movimento social vai surgindo e como foi surgindo o movimento estudantil deles. Então, foi bem legal (Professora L – Plano Piloto – DF).

É, estou trabalhando cidadania. Eu trabalhei em termos de trabalho e apresentação. Junto com a questão da cidadania, eu trabalhei a questão de minorias. Aí, na apresentação, eles escolheram fazer [...] um trabalho de pesquisa sobre minorias. [...] Cada grupo escolhia uma minoria. [...] Aí eu pedi que eles fizessem todo um levantamento teórico e histórico do marco, da discussão sobre cidadania [...] Alguns tiraram foto, alguns fizeram entrevistas. Alguns trabalharam com a comunidade. [...] Eu sugeri pra eles que eles fizessem com foto, material; eles produzissem o material [...] (Professor C – Uberlândia – MG)

¹ <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001709.pdf>>.

² <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B37608C14-8C84-40B2-A402-0284660E91D3%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008%20EM.pdf>.

Nós fizemos um vídeo. Cada grupo foi estudar um movimento social; cada grupo elaborou um vídeo, um documentário sobre um movimento social. Então, foi um trabalho de pesquisa muito interessante. Eles pesquisaram e depois elaboraram um miniprojeto de pesquisa, com entrevista, com resultado, com análises, Como a gente faz na universidade, eu fiz com os alunos do 3º ano (Professor K – Taguatinga – DF).

Começamos primeiro com a lei que dá direito a igualdade racial, o estatuto. A gente pegou parte dos fragmentos da lei em todas as aulas da escola. No dia da consciência negra, os professores passaram, tiramos xerox, os professores deram uma pasta pra cada aluno, cada grupo [...] Os Direitos Humanos, das cotas, da exploração. Muito interessante (Professora D – Uberlândia – MG).

O aprendizado da docência, nos depoimentos dos professores, sinalizou para atividades já praticadas, possíveis de ser desenvolvidas em sala de aula, que envolveram os estudantes e despertaram interesse por problemas sociais. Esse aprendizado se mostrou importante, especialmente, para os objetivos futuros, de trabalhar os conteúdos apontados pelos entrevistados como de maior interesse dos estudantes, em caráter interdisciplinar aos Direitos Humanos.

Apresentando e discutindo os resultados

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH – como material didático de Sociologia no ensino médio

Os cientistas sociais, por um longo período de tempo, não tomaram para si a responsabilidade de elaborar material didático para o ensino de Sociologia no nível médio. Uma série de fatores concorreu para esse desinteresse, o que não foi objetivo deste estudo aprofundar. As principais consequências desse distanciamento foram o número reduzido de títulos e a falta de adequação ao público alvo. Os livros didáticos não ofereciam possibilidade de escolha ao professor, que se rendia ao exemplar de acesso mais fácil, ou seja, o livro da biblioteca da escola ou aquele oferecido gratuitamente pela editora. A abordagem dos conteúdos nem sempre era

adequada aos jovens. Vez por outra, os autores se esqueciam de que estavam tratando com adolescentes do século XXI, de preferências e atitudes completamente diferentes daqueles que viviam na segunda metade do século passado, período em que eles próprios eram jovens. Caso não raro seria o de se encontrar textos para o ensino médio que exigissem domínio de um vocabulário científico de difícil entendimento, capaz de provocar aversão e desinteresse dos estudantes por fenômenos sociais ausentes ou estranhos às suas experiências diárias. Assim, análises sociológicas de questões sociais próximas e até vivenciadas pelos estudantes foram abordadas pelos livros didáticos de forma complexa, pouco compreensível e distante das experiências dos jovens.

Somados ao desinteresse dos autores em adequar os conteúdos aos jovens do ensino médio, outro problema encontrado nas escolas públicas seria a carência generalizada de recursos materiais relacionados à Sociologia. Fruto das incertezas que cercaram a permanência da disciplina no nível médio, ela pode ser verificada, sobretudo, no acervo das bibliotecas, o que reduziu as possibilidades de acesso, de manuseio e de consultas por estudantes e professores. Estes últimos, frequentemente, tiveram de “se virar” na distribuição para as turmas de cópias de pequenos textos. Em alguns casos, até mesmo as folhas das provas chegaram a ser pagas pelos professores com os próprios salários.

A proposta de incluir a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH – no programa de Sociologia não teve a pretensão de solucionar problemas em relação ao material didático. Também, não pretendeu ser um *plus* capaz de dar um novo status à disciplina. O objetivo foi acadêmico, mas extrapolou os limites da sala de aula e do currículo escolar. Caminhou ao encontro da necessidade de vincular o ensino da disciplina à “quota de humanidade”, a que se referiu Antonio Candido, necessária para desenvolver em professores e estudantes a capacidade de serem mais “compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1995, p. 242). A Sociologia, ao se colocar academicamente frente às múltiplas esferas da realidade social, está apta a trabalhar questões expressas no documento e que possibilitam o aprendizado dos Direitos Humanos como condição para que essa “quota de humanidade” se concretize.

Em defesa da inclusão da DUDH no currículo de Sociologia, o que a pesquisa propôs não foi um estudo exaustivo e enfadonho do documento e nem a leitura mecânica de seus artigos. Os direitos fundamentais, tratados na declaração, estão inseridos em diferentes conteúdos das Ciências Sociais que compõem o currículo da disciplina. Como documento físico, a DUDH é de fácil acesso. Geralmente, o próprio governo se encarrega de fazer a distribuição gratuita. É possível imprimi-lo via internet ou mesmo encontrar publicações em que está incluído. Mesmo o pesquisador iniciante será capaz de acessá-lo no Google. Em sua versão completa ou mesmo simplificada, a impressão não ocupa mais que três páginas. Como conteúdo disciplinar, o texto é de linguagem simples, de leitura acessível a estudantes e professores, sem maiores dificuldades de compreensão. No próximo item, ainda que em caráter bastante abreviado, este artigo simulou algumas possibilidades para inserir a contribuição da DUDH ao ensino dos Movimentos Sociais.

Movimentos Sociais

Movimentos Sociais, na visão de 41,6% dos professores entrevistados, foi o conteúdo sociológico de maior interesse dos estudantes do ensino médio. Com os olhos voltados para a DUDH, serão apontadas, nos próximos parágrafos, algumas possibilidades para se analisar o *movimento de mulheres* e o *movimento operário* em sala de aula.

O *movimento de mulheres* é possível de se inscrever no documento da DUDH já no preâmbulo do documento, que defende a “igualdade entre homens e mulheres”. Para uma abordagem sociológica específica desse movimento social em sala de aula, foi sugerido, entre outras questões, discutir histórica, conceitual e teoricamente a participação das mulheres no processo de construção da estrutura social do capitalismo contemporâneo. Refletir sobre a ocupação das mães dos alunos, com depoimentos sobre o trabalho de cada uma, tempo dedicado aos afazeres domésticos, aos filhos, as dificuldades enfrentadas no dia a dia, os desafios e as possibilidades de inserção social. Os papéis sociais de gênero, o sexo e a sexualidade, a homofobia e as próprias diferenças entre os homens e mulheres que se transformam em desigualdades. A Lei Maria da

Penha também é um dos caminhos concretos para se discutir e reconhecer os Direitos Humanos na atualidade, a partir do preconceito, da discriminação, dos avanços e retrocessos da sociedade brasileira nessa direção. É ainda possível estudar questões de caráter mais amplo, expressas no Art. XVI, que defende, entre outros direitos, a igualdade de homens e mulheres “em relação ao casamento, sua duração e dissolução”. Há o avanço em direção a questões mais difusas, que não estão diretamente vinculadas ao gênero, mas que são importantes também na reflexão sobre o movimento de mulheres, como é o caso do Art. XII, que diz respeito ao direito das pessoas de não sofrerem interferência em sua vida privada, “sua família”, “seu lar”, “sua correspondência”, de terem protegidos “sua honra e reputação”, entre outros.

O *movimento operário* possibilita recorrer aos artigos XXIII e XXIV, que versam sobre as “condições justas e favoráveis de trabalho”; a “remuneração justa e satisfatória [...] compatível com a dignidade humana”; o direito a “organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses”; o “repouso e lazer” e as “férias remuneradas e periódicas”, entre outros direitos. O estudo desses artigos evidenciou a necessidade de sistematização de um conhecimento sobre as condições de trabalho na sociedade contemporânea, para além das teorias sociológicas, e que se inserem na garantia da dignidade, da liberdade, no valor do ser humano como direitos fundamentais. Eles são representativos de violações universais e ainda não resolvidas no mundo do trabalho. Contudo, não seriam as únicas referências da declaração. Avançando um pouco mais, há artigos cuja relação com movimento operário não é tão direta, mas que tratam da humanização como condição de vida. É o exemplo do Art. IV, que proíbe a escravidão ou servidão e o tráfico de escravos, em todas as suas formas. Quem nunca ouviu falar ou constatou, ainda que pela mídia, a prática de trabalho escravo no Brasil?

O objetivo dos argumentos acima não foi avançar para uma concepção mais densa sobre a inserção dos movimentos sociais como conteúdo programático do nível médio, mesmo porque, sobre o tema, a estudiosa Maria da Glória Gohn questionou sobre “qual concepção se tem do que seja um movimento social?” (Gohn, 2007, p. 241). Para ela, a construção da resposta exigiria uma teorização mais elaborada, uma vez que existe “uma multiplicidade de inter-

pretações e enfoques sobre o que são os movimentos sociais.” (Gohn, 2007, p. 241). Essa seria uma tarefa do ensino superior. Entretanto, a análise pontual de determinados artigos da DUDH é esclarecedora da participação das pessoas na vida social, mediante o direito à “liberdade de opinião e de expressão”, de “reunião e associação pacífica”, de “reconhecimento da dignidade” como inerente a todos os seres humanos.

Concluindo a pesquisa

Para confirmar ou refutar a hipótese central do projeto, de que os Direitos Humanos ainda não despertaram interesse pedagógico, teórico, conceitual e acadêmico entre estudantes e professores de Sociologia, a ponto de se inserirem como conteúdo programático do ensino médio, uma série de questões foram relevantes para a construção dos resultados. A primeira foi a responsabilidade pela elaboração do programa da disciplina, uma vez que é a partir da seleção do conteúdo programático que os Direitos Humanos podem ser pensados como material didático. Então, foi preciso chegar à decisão primeira, sobre quem elabora o programa da disciplina no Distrito Federal e em Uberlândia. Ainda que não fosse intenção deste estudo comparar os dois campos de pesquisa, não houve como ignorar, em Uberlândia, a influência do programa de Sociologia do vestibular da Universidade Federal na elaboração do conteúdo programático. Dos seis professores entrevistados, apenas um não citou o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia como a principal e, às vezes, única indicação. No Distrito Federal, a referência foi o documento das Orientações Curriculares Nacionais do Distrito Federal,³ citado por cinco dos seis entrevistados. O PAS, processo seletivo da UnB, só foi mencionado pela professora da escola do Plano Piloto. Seria esse um sinal de que o processo seletivo da Universidade de Brasília não fizesse parte das preocupações dos professores das demais escolas?

As informações acima são importantes para se compreender como foi construído, objetivamente, o desenho das respostas dos entrevistados, e refletir sobre o papel dos Direitos Humanos na elaboração do conteúdo programático de Sociologia nas escolas pes-

³ <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001709.pdf>>

quisadas. Ao serem interrogados objetivamente sobre a existência de uma unidade específica sobre os Direitos Humanos no programa de Sociologia, as respostas foram pouco estimulantes. Dos 12 professores entrevistados, sete responderam negativamente, quatro afirmativamente e uma professora disse não se lembrar. Contudo, em conversa com os entrevistados, na sequência da pergunta, o cenário assumiu novos contornos. Dos sete professores que, de pronto, responderam negativamente, cinco deles deram continuidade aos depoimentos, explicando como desenvolveram, em sala de aula, conteúdos concernentes aos Direitos Humanos. A partir da espontaneidade dessas falas, foi possível configurar, por via indireta, um novo resultado para a pergunta. Ao exporem suas experiências de ensino, a relação dos conteúdos programáticos com os Direitos Humanos ficou evidente:

Não. Específica não. Eu trabalhei Direitos Humanos dentro dessas matérias: dentro de movimentos sociais, dentro de estratificação social, quando a gente vai trabalhar um pouco de religião. Aí eu entrei (nos Direitos Humanos). Mas específica, não (Professora L – Plano Piloto – DF).

Específica, não. Na definição e nas características dos movimentos sociais, a gente passa pelos Direitos Humanos, pela Declaração dos Direitos Humanos; porque ela surgiu; que muitos movimentos se inspiraram nela. [...] Quando eu falo que os homossexuais estão buscando os direitos deles, não tem como eu falar de uma coisa sem fazer referência à outra (Professor I – Uberlândia – MG).

Não tem literalmente o termo Direitos Humanos [...] ainda que eu defenda que tenha algo específico chamado Direitos Humanos, pra dar uma visibilidade, que eu acho que falta. [...] ao abordarmos aspectos como violência, aspectos como tribos urbanas e outras discussões, trazendo a Sociologia para a juventude, a gente tende a uma abordagem subliminar dos Direitos Humanos (Professor H – Núcleo Bandeirante – DF).

Para comprovar ou refutar a hipótese que impulsionou este estudo, foi preciso avançar para além do aspecto imediato e objetivo

dos depoimentos. Com esse propósito, foram feitas as entrevistas com os professores para conhecer um pouco mais do fazer docente, particularmente no que se referiu ao interesse pedagógico, teórico, conceitual e acadêmico de inserir os Direitos Humanos como conteúdo programático da disciplina Sociologia no ensino médio. As falas, analisadas em sua objetividade, confirmaram a ausência do conteúdo Direitos Humanos nos programas de Sociologia das localidades pesquisadas. A proposta curricular de Sociologia para o ensino médio do Estado de Minas Gerais e as Orientações Curriculares do DF também não contemplam, explicitamente, os Direitos Humanos como conteúdo programático e a DUDH não consta na bibliografia desses documentos. Sinal de que a hipótese foi convalidada, em termos absolutos? De que os Direitos Humanos não se inseriram nos programas de Sociologia ministrados? Que, definitivamente, não fazem parte dos interesses de quem elabora os currículos da disciplina nas duas localidades pesquisadas?

Ainda que a possibilidade de incluir a DUDH como material didático de Sociologia não tenha sido citada, pelo menos em caráter sistematizado, a análise dos relatos dos professores não respondeu afirmativamente aos questionamentos acima, pelos menos em termos objetivos. Pelo contrário, revelou que os conteúdos desenvolvidos em sala de aula consideraram o reconhecimento de direitos fundamentais como a dignidade, a liberdade, a igualdade, o respeito e a própria humanidade como um processo de aprendizado que envolveu professores e estudantes do ensino médio das escolas pesquisadas. Foi possível, ainda que em termos, ensaiar uma resposta afirmativa à hipótese desta pesquisa, ciente de que a inclusão dos Direitos Humanos no currículo de Sociologia mantém dependência com a necessidade de um reconhecimento sistematizado, conceitual e pedagógico desse conteúdo pela disciplina. A contribuição dos DUDH materializou essa possibilidade de aprendizado, mediante o reconhecimento dos entrevistados, não exclusivamente nos limites das unidades programáticas da Sociologia, em caráter interdisciplinar a outras disciplinas. Sobre esta assertiva, os depoimentos registrados abaixo, entre outros, foram significativos quanto às possibilidades de os Direitos Humanos se inserirem como conteúdo programático interdisciplinar à Sociologia. Com eles, finaliza-se este artigo:

Desde o conceito de liberdade, nós podemos englobar todos os outros temas que existem na declaração. Você vai trabalhar o etnocentrismo, com a questão da liberdade, a moral, dá pra trabalhar toda a estrutura social. Que liberdade é possível, o que é liberdade dentro de uma estrutura social, que liberdade eu estou sendo tolhido, dá pra fazer uma análise dos Direitos Humanos universais a partir deste tema. A questão do racismo dá pra ser abordada a partir daí. Você pode pegar a História, a Geografia, pode ser um tema gerador de uma série de discussões e de análise dentro da escola (Professor K – Taguatinga – DF).

A gente tenta trabalhar a questão, por exemplo, do etnocentrismo: essa visão preconceituosa e respeitar, por exemplo, a desigualdade, o outro. E aí, nessa visão da Declaração eu acho muito importante. E o ser humano tem que ser respeitado pelo fato que ele é ser humano, independente de classe social (Professor J – Uberlândia – MG).

Referências

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 30 set. 2011.

DISTRITO FEDERAL. *Orientações Curriculares*. Educação Básica. Ensino Médio. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001709.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais*. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no Ensino Médio: Experiências da prática da disciplina. In: CARVALHO, Mato Grosso Lejeune de. *Sociologia e Ensino em Debate*. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SANTOS, Mário Bispo. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Mato Grosso Lejeune de. *Sociologia e Ensino em Debate*. Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SECRETARIA de ESTADO da EDUCAÇÃO de MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum de Sociologia*. SOCIOLOGIA. Proposta Curricular (Ensino Médio). Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B37608C14-8C84-40B2-A402-0284660E91D3%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008%20EM.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2011.

PARTE II:
Sujeitos e docência

Os estudantes secundaristas das escolas da rede pública estadual de Uberlândia - MG¹

*Wender Faleiro
Andréia Alves da Silva*

A Reforma Curricular para o ensino médio no Brasil apoia-se em princípios que caracterizam uma verdadeira “revolução” nas formas de pensar o ensino, a aprendizagem, a educação, no contexto escolar, inserida no movimento internacional de mudar a escola no século XXI (Delors, 2000). O “Novo Ensino Médio”, como tem se denominado esse nível de escolaridade, sugere dialogar com as exigências de uma nova sociedade, gerado no âmbito das transformações tecnológicas, econômicas, das novas formas de produção do conhecimento, da globalização, não só das econômicas, como também do conhecimento.

Esse movimento de mudanças na educação traz consigo outras tantas adequações, metas, propostas e competências a serem adquiridas por todos os atores presentes na educação média, assim como a compreensão a respeito do papel da escola, centrada “na vida”, preocupada com a cidadania, com a inclusão escolar, sobretudo quando as contradições e desigualdades são aguçadas no abismo que separa os diferentes segmentos da sociedade.

Dentro desse cenário, o ensino médio, ainda encontra-se diante de outra problemática, “a falta de identidade”. Diferente das outras etapas de ensino, mesmo com suas problemáticas elas possuem identidade, já a educação média carece dessa marca. O Ensino Médio, desde sua concepção, carrega uma dualidade,

¹ Os dados aqui apresentados são parte dos projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio; um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia; e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

muitas vezes mascarada, mas nunca superada. Uma de oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade, e outra de um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior. E, essa dualidade é agravada, pois ela é um fator de segregação social, onde a grande maioria da população de jovens necessita ingressar o mais cedo possível no mercado de trabalho, para garantir sua subsistência, e a esse quando tem oportunidade de cursá-lo, “opta” ao ensino profissionalizante.

Logo, urge a superação do dualismo entre propedêutico e profissional, para a definição de identidade para esta etapa da educação básica. E, para que haja essa superação o MEC (2008) ressalta a necessidade de um modelo de identidade unitária para o Ensino Médio, e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade do país:

Pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia (MEC, 2008, p. 8).

Neste sentido, o MEC (2008) reconhece que o Ensino Médio Integrado, seja a solução para um Ensino Médio de qualidade para todos e no qual a articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado. Em 2010, a rede municipal e estadual brasileira conta com 106.287 estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado (contra mais de sete milhões de matrículas na modalidade parcial), e dessas 4.689 são de Minas Gerais, e nenhuma na cidade de Uberlândia, MG (INEP-Educacenso, 2010).

O ensino médio, também, deve ser compreendido como etapa final da educação básica, com duração de três anos e entre suas finalidades mais importantes estão às seguintes (preceituadas no art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB):

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

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

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

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

No ensaio no qual realiza um balanço crítico da situação e das perspectivas da educação média na América Latina, Cariola elabora uma síntese expressiva da perplexidade que a problemática provoca nos atores educacionais:

Em síntese, de distintos pontos de vista, se pode pensar que a educação secundária é principalmente uma fonte de problemas. Ocupa-se da adolescência, considerada a etapa mais conflitiva. Dirige-se ao jovem, a quem ultimamente se atribuem toda classe de culpas. Não se sabe qual sua utilidade. Supõe-se que prepara para a universidade, mas, por diversos motivos, nem todos os egressos acedem a ela. Pensa-se que deveria favorecer a incorporação ao mercado de trabalho, mas esse não satisfaz as aspirações dos jovens. Ao mesmo tempo, os empregadores e os professores do ensino superior se mostram descontentes com a preparação dos egressos. Os alunos secundaristas se queixam do tédio que lhes provoca o estudo e seus professores da desmotivação deles para estudar (Cariola, 2000).

Com relação ao contexto socioeconômico, político e cultural, Braslavsky (2001) destaca o fato de que mudanças no mercado de trabalho, principalmente a decrescente oferta de empregos, obrigam os jovens a permanecerem mais tempo na escola: o prolongamento da escolaridade afigura-se como uma “obrigação subjetiva” vivida pelos jovens das camadas populares, que se submetem então a um modelo de escola que não foi originalmente desenhado para responder às suas necessidades. Tal fato é percebido na estabilidade na oferta de ensino médio, com aumento

de 20.515 matrículas em 2010, totalizando 8.357.675 matrículas, correspondendo a 0,2% a mais que em 2009 (INEP-Educacenso, 2010). Abramovay & Castro (2003) ressaltam que tanto na Europa quanto na América Latina, os descontentamentos com relação à educação média são generalizados, mas faltam diagnósticos claros especialmente sobre os problemas que afetam as escolas e os estudantes.

Sendo assim, perante a quase universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, bem como dos reiterados episódios trazidos pela imprensa e vividos no cotidiano escolar quanto aos alunos que estão na escola, mas não se apropriam do mínimo indispensável para viver em sociedade, parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à escolarização tenha como pressuposto um ensino de qualidade para todos, que a universalização não seja meramente contábil, e que não (re) produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. Logo, surge a pergunta: Como são os alunos secundaristas e qual a visão deles sobre a escola?

E, para respondê-las, têm-se os objetivos deste estudo, que é conhecer o perfil dos estudantes do Ensino Médio, sob os aspectos sociais, culturais, econômicos e cognitivos do município de Uberlândia – MG.

Delineando o estudo

O estudo foi realizado no município sede da Superintendência de Ensino Regional de Uberlândia (SRE). A SRE está integrada pelos municípios de Araguari, Araporã, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata, Tupaciguara e Uberlândia (sede da SRE).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2010, Uberlândia dispõe de 234 estabelecimentos educacionais, 48 deles de ensino médio, dos quais 24 são de caráter estadual. O ensino médio

público do município é de responsabilidade exclusiva do Estado e conta 19.446 alunos matriculados (INEP-Educasenso, 2010). A qualidade do ensino médio na rede estadual do município de Uberlândia está acima da média nacional e da média do estado de Minas Gerais, segundo apontam os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Plano de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) para alunos concluintes do 3º ano do ensino médio desde 2008. No Enem de 2010, a média de Uberlândia foi de 580,32 pontos (com redução de 0,4%, a nota de 2009 que foi de 582,87 pontos) contra 537 pontos da média brasileira e 557 pontos de Minas Gerais. No PROEB em 2010, Uberlândia, obteve média em Português de 287,7 contra 282,2 de Minas Gerais; em Matemática a média do Município foi de 294,4 e a do Estado de 290,6. Analisando de maneira comparativa os resultados obtidos por Uberlândia no PROEB nos anos 2008 a 2010, observa-se que o ensino médio da rede pública tem melhorado ainda que de maneira vagarosa e pouco significativa.

Mas, é cedo para comemorar: *primeiro*, porque os números do Enem são inferiores quando a média é determinada levando em consideração a participação das escolas de ensino médio da rede privada (57,33) do município (o ensino médio privado é melhor que o ensino público, a média das instituições particulares supera as escolas públicas em 10,7%, e a disparidade é notada no *ranking* das dez melhores médias no Enem em Uberlândia, pois as escolas privadas ocupam as nove primeiras posições); *segundo*, são muito altos os índices de abandono (em 2006 era de 20%, em 2010 é de 15,4%) e reprovação (em 2006 era de 14%, e em 2010 de 19,7%); e, *terceiro*, porque ainda é grande a distância que separa o desempenho médio em matemática, ciência e linguagem dos alunos com 15 anos de idade do ensino médio do estado de Minas Gerais em relação com os alunos dos países com melhores resultados educativos no mundo, segundo o Relatório Programa Internacional de Avaliação do Aluno (Pisa) de 2009, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem desenvolvido um intenso trabalho nos últimos anos no sentido de melhorar a qualidade do Ensino Médio no estado, seja

pela via da emissão de Leis e Decretos que estabelecem as diretrizes e bases da educação nesse nível, seja pela organização e execução de cursos gratuitos de capacitação, centros de referências, sistemas de avaliação (Simave) e projetos estruturadores e complementares. Dentre os projetos estruturadores, destaque para o *Promédio*.

O *Promédio* é um projeto de melhoria da qualidade e eficiência do Ensino Médio que tem como desafio “tornar o ensino médio mais atraente para os jovens e mais capaz de atender às suas demandas e expectativas”. Com sua implantação a SEE/MG pretende diminuir os índices de evasão escolar, além de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações, adotando ações nas áreas pedagógicas e de infraestrutura das escolas.

Para tal, foram elaboradas novas propostas curriculares, criadas várias alternativas para cursar o ensino médio, ampliada a oferta de EJA (Educação de Jovens e Adultos), oferecida merenda para os alunos do noturno e introduzido no currículo cursos de qualificação básica para o trabalho. Simultaneamente, estão sendo realizados investimentos na infra-estrutura física das escolas, em equipamentos didáticos e na capacitação de professores.

População e amostra da pesquisa

A população foi composta pelos alunos de sete escolas estaduais de ensino médio: sendo três com as melhores médias gerais no Enem (2009) e quatro com as médias mais baixas (Tab. 1). A amostra foi integrada pela totalidade dos alunos oficialmente matriculados, presentes no dia da aplicação dos questionários e, que aceitaram livremente participar da pesquisa (Tab. 1). No total 1.040 alunos responderam os questionários de todos os três níveis de seriação do ensino médio, tendo uma distribuição equitativa com 37,7% que cursavam o 1º ano; 30,6% o 2º ano e 31,7% o 3º ano.

TABELA 1 – Relação das sete escolas estaduais de Ensino Médio do Município de Uberlândia-MG, utilizadas no estudo, com suas respectivas médias gerais obtidas no ENEM (2009 e 2010) e quantitativo de alunos amostrados por série.

Escolas Estaduais (E.E.) selecionadas (ordem alfabética)	Média total no ENEM 2009*	Média total no ENEM 2010*	Alunos 1º ano (em %)	Alunos 2º ano (em %)	Alunos 3º ano (em %)	Total de alunos
E. E. Américo Renê Gianetti ²	523,50	533,66	32	46	22	225
E. E. de Uberlândia ¹	560,67	574,66	40	28	32	149
E. E. Jerônimo Arantes ²	521,06	535,73	34	30	36	155
E. E. Messias Pedreiro ¹	568,36	586,69	33	34	33	131
E. E. Mário Porto ²	528,47	543,56	42	17	41	84
E. E. Teotônio Vilela ²	530,49	543,15	44	24	32	135
E. E. Segismundo Pereira ¹	552,95	557,31	39	35	26	161
Total Geral	-	-	37,7	30,6	31,7	1.040

* Fonte: MEC/INEP

¹ Escolas com as melhores notas no ENEM – 2009

² Escolas com as notas mais baixas no ENEM – 2009

O questionário, aplicado aos alunos no segundo semestre de 2010, era composto de 20 questões objetivas (com aproximadamente 100 itens) com a finalidade de traçar os seus perfis (sociodemográficos, tipos de estrutura familiar, grau de escolaridade dos pais), suas representações sobre a escola (avaliação das condições físicas e pedagógicas que ela oferece para o estudo), sobre os docentes (avaliação das condições pedagógicas que os

professores oferecem-lhes para o estudo), sobre ao ambiente familiar (avaliação das condições que o ambiente familiar lhe oferece para o estudo), e sobre sua disposição pessoal para o estudo e o resultado de seu empenho escolar.

TABELA 2 – Localização das sete escolas estaduais de ensino médio do município de Uberlândia-MG.

Escolas Estaduais (E.E.) selecionadas (ordem alfabética)	Bairro	Zona / Região	População do bairro*	Distância do Centro Km
E. E. Américo Renê Giannetti ²	Tabajaras	Central	8.000	3
E. E. de Uberlândia ¹	Centro	Central	8.000	0
E. E. Jerônimo Arantes ²	Taiamam	Oeste	10.901	8
E. E. Messias Pedreiro ¹	Lidice	Central	8.000	1
E. E. Mário Porto ²	Canaã	Oeste	11.340	14
E. E. Teotônio Vilela ²	Planalto	Oeste	17.998	11
E. E. Segismundo Pereira ¹	Santa Mônica	Leste	38.215	5

Fonte: Google Maps e Wikipédia

Importância da Escola

Na concepção humana, a escola é um espaço de formação complexa do ser humano, sendo o melhor e mais seguro caminho para seu convívio e ascensão social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/96) consagra que a educação, dever da família e do Estado, seja inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para Delors (2000) a educação deve buscar a realização do ser humano como tal, e não como meio de produção, proporcionando a todos os indivíduos as oportunidades e os instrumentos necessá-

rios para desenvolver livremente suas potencialidades. Abramovay e Castro (2003) ressaltam que se, por um lado, a disseminação da escolarização tem contribuído para a construção de novos sujeitos sociais, por outro, seu processo de massificação tem produzido uma série de transformações na nossa sociedade:

o mesmo tempo em que a escola se abre a novos contingentes de alunos, ela se vê obrigada a responder a essa demanda sem estar preparada para uma mudança qualitativa que lhe permita lidar com os anseios desse novo tipo de ator. Estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação, trazendo consigo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração por parte dos jovens e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação dos jovens a uma escola que não foi pensada nem feita para eles. (Abramovay & Castro, 2003, p. 32)

Dessa forma, a maioria das escolas (se não todas) está despreparada para receber todos² os seus alunos e, consequentemente, de ensinar bem a todos. Têm-se no interior das escolas a dificuldade de “ver” os seus alunos, pois vivemos em uma sociedade marcada por fatores sócio-histórico-culturais que se têm orientado pela homogeneidade entre as pessoas. Sendo assim, a escola cria uma barreira intransponível para com as diferenças”,³ e tornam a comparação e a classificação como elementos normais e intrínsecos da escola, levando muitos de seus alunos ao fracasso escolar, revolta (interna e externa), a estigmatização de ser incapaz... até “livrar-se” dela! Abandonando-a, pois não faz parte daquele lugar!

A escola, ainda, não foi capaz de acolher e reconhecer “as diferenças”, e conseguir desenvolver um processo educativo significativo para todos, que contribua para apropriação do conhecimento escolar, formação integral e de qualidade para todos. Vale ressaltar, que a escola, a princípio, é o lugar privilegiado para o desenvol-

² Ao citar a palavra *todos* referimos no mais abrangente possível significado da palavra, sem distinções, de forma integral – todas as pessoas.

³ Entendemos que todas as pessoas são diferentes entre si, por vários fatores: biológicos, psicológicos sociais e histórico-culturais. Utilizamos o termo na tentativa de buscar a alteridade humana, reconhecer o outro como diferente de mim.

vimento do princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (LDB – nº 9.394/96, art 3º, inciso I). Segundo Abramovay e Castro (2003) a escola é lugar de interações verbais reais, onde há diálogo professor-aluno, aluno-aluno, diálogo dos conteúdos, diálogo da escola com a vida: articulação “escola – meio social – cultura – vida”.

Mollo (1974) refere-se à instituição escolar como sendo constituída por uma rede de comunicações, formada por ideias, regras morais e conhecimentos indispensáveis à inserção dos jovens na sociedade. E, sendo uma rede de comunicações, a escola voltada ao jovem, deve ouvi-lo, saber suas expectativas e críticas, que em conjunto com as “comunicações” de todos os atores da escola, possam construir uma escola apreciada e de qualidade aos jovens. Pois, de acordo com Abramovay e Castro (2003), os jovens não devem ser considerados somente como grupo de ressonância, mas como atores estratégicos para o desenvolvimento da sociedade, pois seu olhar sobre a educação e a escola, traz aspectos e valores diversos, capazes de incorporar uma reflexão sobre a sociedade em constante mudança dentro de um mundo ambivalente e contraditório.

Fanfani (2000) enumera algumas características básicas e necessárias para a constituição de uma escola de jovens, para todos os jovens:

- a) uma instituição aberta, que valoriza os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens;
- b) uma escola que favoreça o desenvolvimento de liderança entre os jovens e onde os seus direitos sejam respeitados em práticas e não somente enunciados em programas e conteúdos;
- c) uma instituição que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida dos jovens;
- d) uma instituição que demonstre interesse pelos jovens como pessoas e não somente como objetos de aprendizagem;
- e) uma instituição flexível, com novos modelos de avaliação, sistemas de convivência e que leve em conta a diversidade da condição de ser jovem;
- f) uma instituição que forme pessoas e cidadãos;
- g) uma instituição que atenda às dimensões do desenvolvi-

mento humano e, na qual, jovens possam aprender sobre felicidade, ética e identidade;

- h) uma instituição que acompanha e facilita um projeto de vida;
- i) uma instituição que desenvolva o sentido de pertencer, e que os jovens sintam-se identificados.

Nesse sentido, a seguir, serão exploradas as percepções e representações de alunos do ensino médio do município de Uberlândia, Minas Gerais, sob os aspectos sociais, culturais, econômicos e cognitivos.

Quem são esses alunos?

A educação realizada na maioria das escolas públicas brasileiras tem tornado o ensino insuficiente. Para Paro (2000) o aumento no número de evasões e reprovações escolares, a escassez de professoras, a indisciplina e a agressividade do aluno, o aligeiramento do ensino, entre outros, compõem o cenário precário em que se encontra o ensino público fundamental e médio. Assim, as representações sociais dos estudantes sobre o ensino público seguem o discurso da decadência da escola pública, datada há mais de três décadas.

Dentro deste perfil encontramos como aluno do ensino médio, geralmente, a partir dos 15 anos, fase caracterizada pela adolescência. E, ao tentar conceituar adolescência, devemos voltar o olhar para um processo contraditório, que não tem um sentido único, não é homogêneo, muito menos linear e, tão pouco provido de um único significado.

De um lado encontramos a definição biomédica que naturaliza e universaliza o processo da adolescência, para os biomédicos, a adolescência é considerada uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, tendo como base as transformações púberes, de caráter biológico, que, por sua vez, desencadeariam mudanças psicológicas e sociais, até atingir a maturidade. Esta etapa do desenvolvimento humano corresponde, para a maioria daqueles que integram essa tendência, à segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos, sendo considerados adolescentes todos aqueles que se situarem no referido grupo etário (Peres & Rosenberg, 1998).

Na dimensão social da adolescência, segundo Ayres (1990), a abrangência dos aspectos sociais que caracterizam a transição adolescente, que se incorpora no modelo biomédico, sofre um processo de naturalização, operado pela reificação da adolescência na forma de um *status* próprio de todo um segmento etário da sociedade, de uma cultura adolescente, objetivada por meio de uma psicossociologia do adolescente. Em outras palavras, os jovens enfrentariam determinadas situações, pelo fato de serem jovens, que explicariam, ao menos em parte, seu comportamento. As ciências sociais consideram a adolescência e juventude como categoria sociocultural, de origem histórica, destituída do sentido de universalidade atribuída pelos biomédicos. Cavalcanti, 1988, afirma que a puberdade é um conceito biológico, enquanto adolescência é um conceito sociológico.

Logo, ao conceituar adolescência, enquanto fases do desenvolvimento humano, olhando apenas uma de suas facetas têm-se um conceito equivocado e reducionista, haja vista que o ser humano, segundo Vygostsky, só existe no social, nasce e se desenvolve a partir das nas relações sociais, em um dado contexto sócio-histórico-cultural.

Assim, a personalidade também é caracterizada por componentes biopsicossociais, que compõem um determinado indivíduo em um determinado contexto histórico, geográfico e cultural, que confere a ele sua individualidade, também podem provocar diferenças no modo de perceber o mundo externo e isto afeta direta ou indiretamente em como ele processa a aprendizagem. Estes aspectos podem influenciar o adolescente em seu processo de aprendizagem.

Logo, tanto a sociedade como a família podem ser o ponto de partida de ações direcionadas à melhoria dos resultados educacionais. A ideia, tão poderosa nas gerações anteriores, de que a frequência à escola se justifica pela melhoria que traz em termos de oportunidades de empregos e da possibilidade de crescimento pessoal, não são valorizados atualmente. Ou seja, valores importantes da sociedade atual vão na contramão da escola como instituição. Como consequência, muitos alunos desenvolvem pouca motivação para adquirir os conhecimentos escolares. As famílias, influenciadas pela mesma cultura, empenham-se menos que o necessário para o bom andamento do aprendizado, por exemplo, não

criando uma rotina diária de estudos e leitura e de realização dos deveres de casa.

No Brasil, temos grandes dificuldades de cunho social que impedem o funcionamento eficaz das instituições escolares, pois as condições econômicas favorecem a maioria uma completa exclusão social torna a escola algo externo a vida dos alunos. Mas é exatamente em uma sociedade desigual e no estágio de desenvolvimento social como a nossa que a existência de uma escola para todos é necessária. Mudanças sociais lentas, nas palavras de Sloat e Willms (2002), acabam mudando o patamar de aprendizado de cada sociedade, elevando-a, e com isso aumentando a qualidade do ensino, e horizontalizando-a, o que torna o sistema mais equitativo.

Características sociodemográficas

– Sexo

No total, 1.040 alunos responderam os questionários de todos os três níveis de seriação do Ensino Médio das sete Escolas Estaduais do município de Uberlândia, tendo distribuição equitativa com 37,7% que cursavam o 1º ano; 30,6% o 2º ano e 31,7% o 3º ano.

Desses estudantes entrevistados, a maioria, foi do sexo feminino (58,9%), as mulheres predominam na população de alunos, mas as diferenças por sexo não são amplas. A E. E. Mário Porto foi a que apresentou o maior índice de mulheres estudantes no ensino médio (68,3%), tal fato pode ser explicado pela localização da escola, (bairro Canaã, zona Oeste de Uberlândia) onde residem pessoas de baixo poder aquisitivo e a maioria dos jovens do sexo masculino, começam a desempenhar atividades produtivas em período integral, desde a tenra idade, e a maioria abandonam os estudos.

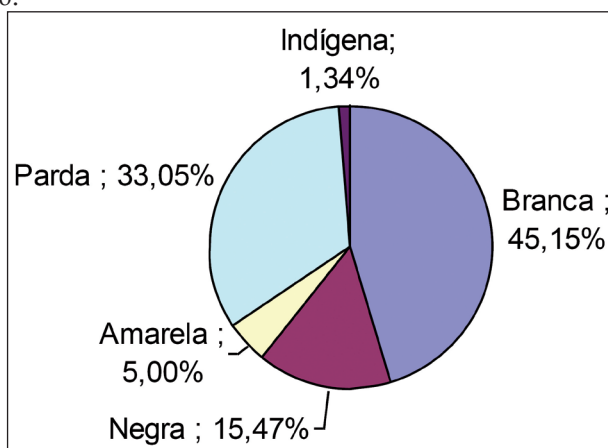
O predomínio de mulheres, também, foi uma tendência em todas as 13 capitais estudadas por Abramovay e Castro (2003). A presença de mulheres nos níveis mais elevados da educação é confirmada pelo INEP, segundo o qual, a partir do ensino médio, as mulheres apresentam uma superioridade numérica em relação aos homens. Em 2003, o índice de matrículas no ensino médio é de 54,0% para as mulheres e de 46,0% para os homens.

– Raça

Solicitou-se aos alunos que definissem sua cor ou raça, apresentando-se como opções as categorias *branco*, *negro*, *amarela*, *parda*, e *indígena* (utilizada pelo IBGE nos censos demográficos), e obteve-se o predomínio de identificações de cor branca com 45,15%, seguida pela parda como demonstrado na Fig. 1.

Nessa pesquisa, na Escola Estadual Messias Pedreiro foi encontrado o maior número de estudantes que se identificaram como brancos (64,9%) e o menor índice foi encontrado na Escola Estadual Mário Porto (20,2%), nela, também, foi encontrado o maior índice de autoidentificações de ser negro (33,4%) e pardo (42,9%). Como não foi objetivo desta pesquisa explorar mais detidamente os sentidos sobre a singularidade dos achados quanto à autoidentificação racial desses alunos, leva a crer que a conscientização da comunidade jovem pelos movimentos de entidades da cultura afrodescendentes, que são bem presentes no município, e pela presença cada vez maior da valorização da cultura e da obrigatoriedade do estudo da história da população africana, presentes no ensino regular, estão surtindo efeitos positivos, como a conscientização da miscigenação do povo brasileiro e a valorização da cultura dos diversos povos.

FIGURA 1 – Distribuição de raças de alunos do ensino médio de sete escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Uberlândia – MG, 2010.



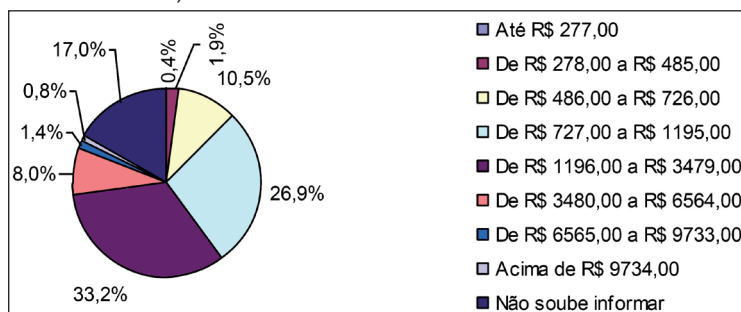
Estrutura familiar

A visão social é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, dentre outros. Pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. Romanelli (1994) diz que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos.

A visão econômica dos pais para propiciar estudo com acesso a materiais também influencia no perfil do aluno. Já em relação à questão cultural é influenciado pelo nível de estudo ou cultura que os próprios pais ou cuidadores tem ou tiveram de acesso.

Nas sete escolas pesquisadas pôde-se constatar que mais da metade das mães trabalham fora (69,6%) e a maioria dos pais (86,7%) e poucas famílias possuem renda inferior a um salário mínimo (2,28%), a maioria (60,06%) possui renda entre um salário e meio a seis salários – Fig. 2.

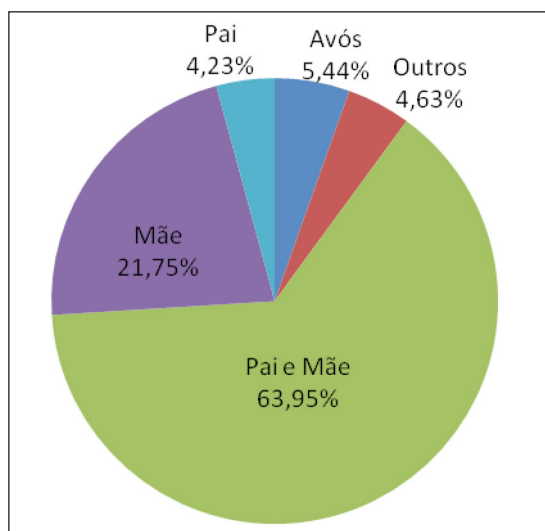
FIGURA 2 – Distribuição de renda familiar de alunos do ensino médio de sete escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Uberlândia – MG, 2010.



A grande maioria dos entrevistados possui irmãos (91,29%), e 63,95% desses moram com o pai e a mãe (Fig. 3), configurando a vivência em família extensa. Tal fato, também, foi observado em todas as 13 capitais estudadas por Abramovay e Castro (2003), onde as metades dos alunos mencionaram que vivem com pai, mãe e irmãos, sendo que em São Paulo chegam a 72,4% os que se enquadram nessa categoria.

Como observado na Fig. 3, a proporção dos que citam que vivem só com a mãe é bem superior àquela dos que indicam que vivem só com o pai, onde 21,75% residem com a Mãe e 4,23% o Pai, confirmando a grande presença de famílias chefiadas por mulheres na estrutura familiar brasileira.

FIGURA 3 – Distribuição, segundo a indicação das pessoas com as quais moram, de alunos do ensino médio de sete escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Uberlândia, – MG, 2010.



A Tab. 3 mostra a distribuição desses alunos por escola, segundo a indicação se moram com os pais ou apenas com a mãe, e pode-se perceber que as escolas com melhores notas no Enem, apresentam uma ligeira maior porcentagem de alunos que vivem com os pais e mães (exceto a E. E. Messias Pedreiro 18% a mais que a de menor porcentagem). Tal fato pode indicar a possível relação entre a estrutura familiar estável com pais e mães com os melhores desempenhos nos estudos, pois em um ambiente familiar, onde

predomina a presença de pais e mães, a família acaba por se tornar uma ótima aliada aos estudos dos filhos, incentivando-os e demonstrando apoio nos estudos e na superação de desafios.

TABELA 3 – Proporções de alunos do ensino médio segundo a indicação com quem moram, distribuídos nas sete escolas estaduais de ensino médio do município de Uberlândia – MG.

Escolas Estaduais (E.E.) (N= 1.040 alunos)	% dos alunos que moram com o pai e com a mãe	% dos alunos que moram somente com a mãe
E. E. Américo Renê Gianetti ²	55,98	26,79
E. E. de Uberlândia ¹	63,12	24,82
E. E. Jerônimo Arantes ²	62,76	20,00
E. E. Messias Pedreiro ¹	73,98	17,89
E. E. Mário Porto ²	55,95	25,00
E. E. Teotônio Vilela ²	70,59	17,65
E. E. Segismundo Pereira ¹	65,63	20,00

¹ Escolas com as melhores notas no ENEM – 2009

² Escolas com as notas mais baixas no ENEM – 2009

Grau de escolaridade dos pais

Os pais desses alunos possuem pouca instrução escolar (Tab.4), sendo que quase ¼ (23,2%) não concluíram o ensino fundamental. Os dados mostram diferenças significativas entre a escolaridade da mãe e a do pai, verificou-se que elas estudam mais do que eles. Quase o dobro de mães (11,9%), em relação aos pais, concluíram o curso superior; 25,2% concluíram o ensino médio e 14,04% o ensino fundamental. Porém, encontraram-se dois pais que fizeram mestrado e doutorado e apenas uma mãe mestre e doutora.

TABELA 4 – Comparação do grau de escolaridade de pais e mães de alunos do ensino médio, das sete escolas estaduais de ensino médio do município de Uberlândia – MG.

Grau de Escolaridade	% de mães	% de pais
Não estudou	0,51	1,32
Ensino Fundamental Completo	14,04	11,65
Ensino Fundamental Incompleto	20,18	24,42
Ensino Médio Completo	25,20	23,81
Ensino Médio Incompleto	14,55	12,16
Ensino Superior Completo	11,89	6,79
Ensino Superior Incompleto	4,41	3,24
Mestrado	0,31	0,61
Doutorado	0,31	0,61
Não sabe	8,61	15,40

No Brasil, uma grande porcentagem de pais de alunos da escola fundamental teve uma escolarização precária, a PNAD de 2003 registra que a média de anos de estudo das mulheres de 20 a 24 anos é atualmente de 8,9 anos. Mas chama atenção, como demonstrado na Tab. 5, foi o índice de pais/mães com formação de nível superior na E. E. Messias Pedreiro (23,4%), quase dez vezes superior ao da E. E. Mário Porto, onde apenas 2,5% dos pais/mães possuem formação superior, o que indica a relativa heterogeneidade de situações socioeducacionais dos pais dos alunos entre as escolas estudadas. Esses dados podem indicar uma estreita relação entre o grau de instrução dos pais com o sucesso escolar dos filhos, haja vista que a E. E. Messias Pedreiro é a escola estadual com maior nota no Enem da cidade de Uberlândia. E, por outro lado, a E. E. Mário Porto possui outros fatores que conjuntamente com a baixa escolarização dos pais dos alunos pode influenciar diretamente no rendimento escolar dos alunos, como altos índices de criminalidade, baixa distribuição de renda, desestruturação familiar e estar situada em uma região periférica (Tab. 2).

Rios Neto et al. (2002) em seu trabalho sobre o impacto da educação materna na progressão escolar por série no Brasil demonstra que não há propriamente determinismo quanto à influência do nível de escolaridade da mãe sobre o desempenho escolar de crianças e jovens, ainda que essa seja importante. Ele indica, por meio de modelos de simulação, que o nível educacional do professor pode eliminar tal efeito, ou seja, que a escola pode ter um efeito mais importante na progressão escolar, em particular nas primeiras séries, que o nível de escolaridade da mãe, quando os alunos dispõem de professores com boa formação. Rios Neto et al. (2002) sugere que os melhores professores de escolas públicas deveriam lecionar preferencialmente nas séries mais baixas e nas regiões e áreas das cidades onde os alunos sejam filhos de mães menos escolarizadas, neste caso, o efeito substituição de equidade estaria sendo potencializado (Rios Neto et al., 2002).

TABELA 5 – Proporção de pais de alunos do ensino médio, segundo a indicação de possuírem ensino superior completo, distribuídos nas sete escolas estaduais de ensino médio do município de Uberlândia – MG.

Escolas Estaduais (E.E.) (N= 1.040 alunos)	% de pais que possuem Ensino Superior Completo	% de mães que possuem Ensino Superior Completo	Média (%) de mães e pais com Ensino Superior Completo
E. E. Américo Renê Gianetti ²	7,2	11,2	9,2
E. E. de Uberlândia ¹	3,6	10,0	6,8
E. E. Jerônimo Arantes ²	4,1	8,3	6,2
E. E. Messias Pedreiro ¹	19,2	27,6	23,4
E. E. Mário Porto ²	1,3	3,7	2,5
E. E. Teotônio Vilela ²	3,4	8,5	6,0
E. E. Segismundo Pereira ¹	7,0	12,0	9,5

¹ Escolas com as melhores notas no Enem – 2009

² Escolas com as notas mais baixas no Enem – 2009

O que eles pensam da escola?

Sabemos que a própria Constituição brasileira estabelece que a educação é dever do Estado e da família, ou seja, que a educação integral do ser humano exige a contribuição de outras estruturas sociais além da escola. A escola deve possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas consideradas necessárias pela sociedade, prepará-los para a vida em aspectos relacionados a trabalho, convivência social, e ainda a desenvolvimentos de habilidades pessoais, desta forma a educação nas escolas propõe instruir, mas também educar; ou educar através da instrução.

E, para que haja uma educação de qualidade, não basta apenas o trabalho docente, é necessário, também, que haja segundo Brasil (2002, p. 12):

condições adequadas de infra-estrutura escolar. É preciso assegurar aos alunos instalações adequadas e preparadas para a prática pedagógica, desde a sala de aula até a quadra de esportes. A questão da rede física é sempre um problema não equacionado inteiramente, na medida em que a incorporação de novos alunos exige a expansão da infra-estrutura, bem como a qualidade depende da manutenção permanente dos prédios escolares, da construção de novas salas de aula e de benfeitorias necessárias ao dia-a-dia de alunos e professores. (Brasil, 2002, p.12)

Batista e Odelius (1999, p. 161) definem a infra-estrutura como, “Um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições de trabalho, que influenciam de forma mais ou menos direta o processo de ensino e aprendizagem”.

Na proposta de integração curricular, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a escola precisa ter espaços e instalações adequados a fim de que os professores possam diversificar suas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) estabelece que a escola tenha: bibliotecas; laboratórios de ciências; laboratórios de linguagens; salas-ambientes

equipadas com os mais variados recursos de aprendizagem (acervo bibliográfico, mapas, TV e vídeo, acesso à Internet etc); *kits* tecnológicos para recepção das transmissões da TV-Escola (*kits*, manutenção dos equipamentos, fitas para gravação e montagem dos acervos); laboratórios de informática e computadores disponíveis em setores diversos para uso pedagógico (biblioteca, sala dos professores, laboratórios etc.) e para uso administrativo; auditórios; quadras ou ginásios esportivos; mobiliário e adaptações para permitir o acesso a portadores de necessidades especiais; contratos de assistência técnica e manutenção dos equipamentos de informática, vídeo e outros.

Observando a Tab. 6, referente às condições físicas e pedagógicas que as sete escolas pesquisadas oferecem para o estudo, tem-se que a maior insatisfação dos alunos, é referente à infraestrutura, disponibilidade de materiais didáticos, laboratórios e computadores. Sobre o acesso aos computadores das escolas, apenas 13,77% disseram ser satisfatório o acesso a eles. E, apenas 16,37% estão satisfeitos com os recursos audiovisuais e multimídia disponíveis nas escolas para os professores utilizarem em suas aulas, esse apresentou alta porcentagem de aceitação e satisfação (juntas 60,21%), devido à pequena insatisfação de duas escolas, E. E. Américo Renê Gianetti (17,82%) e da E. E. Segismundo Pereira (24,38%).

Observou-se um quadro dramático ao analisar o “acesso fácil e rápido aos computadores” nas escolas, pois em todas há insatisfação quanto a esse item. É maior índice de rejeição se comparado os outros (média de 47,9%). É lastimável, que as escolas possuam laboratórios de informática, mas os alunos não tenham o fácil acesso a eles, ainda mais sabendo que muitos só poderiam ter acesso a um computador na escola. E um bem como o computador, ressalta Abramovay e Castro (2003), tem múltiplos significados para a formação educacional, comunicação e preparação para enfrentamento de desafios no mercado de trabalho e em outros ambientes, nestes tempos de globalização em que a revolução tecnológica e do conhecimento se entrelaçam. Abramovay e Castro (2003), sinaliza em seu estudo a exclusão digital dos alunos de escolas públicas, que na grande maioria não têm acesso a computadores em suas residências, e tampouco nas escolas onde estudam.

TABELA 6 – Avaliação dos alunos sobre as condições físicas e pedagógicas oferecidas para o estudo nas sete escolas estaduais de ensino médio do município de Uberlândia – MG.

Condições físicas e pedagógicas	% de Satisfa- tório Nota 8 a 10	% de Aceitável Nota 5 a 7	% de Insatisfa- tório Nota 0 a 4	% que Não sabe e/ou não respondeu
Acesso fácil e rápido aos computadores	13,77	29,5	47,89	8,84
Recursos audiovisuais e multimídia para a aula	16,37	45,7	33,78	4,15
Assiduidade dos professores	31,3	56,48	8,91	3,32
Pontualidade dos professores	36,35	53,04	9,68	0,93
Relacionamento entre professores e alunos	35,71	51,5	11,97	0,83
Quantidade de livros na Biblioteca	43,70	39,33	12,07	4,89
Qualidade do serviço da Biblioteca	37,24	41,6	17,74	3,42
Variedade de livros na Biblioteca	30,98	46,05	17,57	5,41
Ambiente escolar propício para a aprendizagem	33,85	50,52	13,85	1,77
Acessibilidade para deficientes	17,1	27,98	47,25	7,67
Recursos didáticos para atendimento ao deficiente	7,02	23,77	47,85	21,36
Qualidade da sala de aula para atenuar ruídos e barulhos que atrapalham a audição	10,0	32,19	53,85	3,96
Iluminação da sala de aula	40,15	46,3	12,83	0,73
Ventilação da sala de aula	22,74	33,02	43,51	0,73
Mobiliário da sala de aula	18,38	42,16	37,28	2,18
Limpeza da sala de aula	34,09	41,94	23,04	0,93
Tamanho da sala em relação ao número de alunos	29,83	37,53	31,5	1,14
Disponibilidade de laboratórios	19,98	40,59	35,04	4,39
Qualidade do serviço dos laboratórios	15,97	43,42	34,13	6,47
Planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem realizado pela escola	25,76	52,35	16,68	5,21

Quanto à acessibilidade para deficientes teve um índice de satisfação de 17,1%. A maior insatisfação, quanto a esse item, foi encontrado na Escola Estadual de Uberlândia (82,01%) e o menor na Escola Estadual Américo Renê Gianetti.

Mas o principal problema, apontado pelos alunos, das sete escolas, foram os ruídos que atrapalham a audição durante as aulas (53,85%), seguidos da ventilação e o mobiliário das salas de aula que atrapalham a concentração e o aprendizado, vejam: apenas 10% estão satisfeitos com a qualidade da sala de aula para atenuar ruídos e barulhos; 18,38% estão satisfeitos com o mobiliário da sala de aula; e, 22,74% estão satisfeitos com a ventilação da sala de aula.

Como observado, há a presença de ruídos e barulho durante as aulas em todas as sete escolas pesquisadas e os maiores índices de insatisfação foram encontrados nas Escolas Estaduais Messias Pedreiro (76,42%) e Teotônio Vilela (68,7%), pois essas escolas estão situadas em regiões de tráfego intenso, além das mesmas possuírem quadras esportivas dentro do espaço escolar, e as aulas de Educação Física são concomitantes com as outras disciplinas ministradas nas salas de aula, logo o barulho advindo da rua e da quadra de esportes atrapalha a concentração e atenção dos estudantes.

Quanto à ventilação, a maior insatisfação foi encontrada na Escola Estadual Jerônimo Arantes (77,7%), seguida pela Escola Estadual Teotônio Vilela (70,2%), já na Escola Estadual Américo Renê Gianetti a insatisfação quanto à ventilação foi de apenas 12,87%. Na Escola Estadual Jerônimo Arantes, há um grande problema que acaba afetado não só a escola, mas toda a comunidade do bairro, pois ela situa-se perto do complexo Industrial do município, logo há muita poluição atmosférica naquela região, com presença constante de odores desagradáveis, tal fato corrobora para piorar a situação da ventilação, haja vista os alunos fecharem as janelas para diminuir a entrada dos odores, além do fato das salas de aulas serem pequenas e terem um grande número de alunos. Diferentemente da Escola Estadual Américo Renê Gianetti que possui salas amplas e arejadas.

A escola que apresentou o maior índice de insatisfação dos alunos pelo mobiliário escolar foi a Escola Estadual de Uberlândia (54,1%), e os menores índices foram encontrados nas Escolas Estaduais Mário Porto e Américo Renê Gianetti (13,9%, igual nas duas escolas).

Na pesquisa de Abramovay e Castro (2003), os professores frisaram que a quantidade de alunos por sala de aula é um problema, pois limita ou inviabiliza as atividades, dinâmicas e exercícios alternativos que escapem dos métodos tradicionais de ensino e que favoreçam a interação entre os estudantes. No presente estudo o tamanho da sala em relação ao número de alunos foi apresentado como insatisfatório na Escola Estadual Messias Pedreiro (68,8%); já a Escola Estadual Américo Renê Gianetti, foi o que apresentou o maior índice de satisfação e aceitabilidade nesse item (90,2%), pois a mesma possui salas amplas.

As salas de aula da Escola Estadual Messias Pedreiro são muito pequenas, e há um excesso de alunos em relação ao tamanho das salas, logo, eles sentam-se muito próximos uns dos outros, propiciando conversas paralelas mais frequentes, que em conjunto com outros ruídos (da quadra e do trânsito já discutido anteriormente) diminuem o aprendizado. Além dos professores terem dificuldades de mobilização em seu interior e o pior não conseguirem fazer uma atividade que envolva um modelo de organização da sala de forma diferente, pois não é possível modificar a estrutura da sala.

Diferentemente, a maioria dos alunos estava satisfeita com a biblioteca, mais de 40% estavam satisfeitos com a quantidade e variedade de livros presentes nelas e também com o atendimento das bibliotecárias. Fato interessante, que 84,37% consideram a escola como possuidora de um ambiente propício para a aprendizagem, tal fato pode ser devido aos recursos humanos presentes na escola. A Escola Estadual Américo Renê Gianetti foi a que apresentou, segundo os alunos, o melhor ambiente escolar para a aprendizagem, apenas 4,5% dos alunos disseram que essa escola não possuía ambiente propício à aprendizagem. Os maiores índices de insatisfação foram encontrados nas Escolas Estaduais Teotônio Vilela (21,93%) e Jerônimo Arantes (21%).

Fato interessante, que a E. E. Américo Renê Gianetti, segundo os alunos possuem um ambiente propício à aprendizagem, mas possuem baixo rendimento nas notas do Enem, e na Tab. 7 observa-se que em 2010, obteve a menor nota dentre as sete escolas estudadas e, embora todas as escolas tenham melhorado suas médias de 2009 para 2010, dentre as quatro com menores notas foi a que obteve menor porcentagem de melhora de um ano para o outro no

Enem. Logo, vale a pena voltar os olhares à essa escola, pois como visto, esta situada na região central da cidade, possui salas amplas e ventiladas, recursos didáticos e multimídia, ambiente sem ruídos e propício à aprendizagem, e não obtém um bom desempenho no Enem. Será devido à desestruturação familiar e ao baixo índice de escolarização dos pais dos alunos?

TABELA 7 – Relação das sete escolas estaduais de ensino médio do município de Uberlândia – MG, utilizadas no estudo, com suas respectivas médias gerais obtidas no Enem (2009 e 2010) e a melhora do desempenho nas notas de 2009 a 2010.

Escolas Estaduais (E.E.) selecionadas (ordem alfabética)	Média total no ENEM 2009*	Média total no ENEM 2010*	Melhora na média (em%)
E. E. Américo Renê Gianetti ²	523,50	533,66	1,9
E. E. de Uberlândia ¹	560,67	574,66	2,5
E. E. Jerônimo Arantes ²	521,06	535,73	2,8
E. E. Messias Pedreiro ¹	568,36	586,69	3,2
E. E. Mário Porto ²	528,47	543,56	2,9
E. E. Teotônio Vilela ²	530,49	543,15	2,4
E. E. Segismundo Pereira ¹	552,95	557,31	0,8

¹ Escolas com as melhores notas no Enem – 2009

² Escolas com as notas mais baixas no Enem – 2009

O que eles pensam dos professores?

Segundo Abramovay e Castro (2003), a escola é cada vez mais, permeada pela diversidade de comportamentos, atitudes, hábitos, costumes e valores. A partir dessa heterogeneidade configuram-se problemas e imagens que alunos, professores e membros do corpo técnico-pedagógico constroem sobre si e sobre os outros integrantes da comunidade escolar. Abaixo, na Tab. 8, têm-se a percepção dos discentes, das sete escolas estaduais pesquisadas, sobre seus docentes.

A maioria dos alunos (mais de 80%) estão satisfeitos com assiduidade e pontualidade dos professores, e 87,21% disseram ter um bom relacionamento com seus docentes. 91% deles disseram estar

satisfeitos com os professores, que eles preparam as aulas, sabem o conteúdo, são didáticos, e ministram suas aulas com motivação. 69% deles acham as aulas significativas e produtivas, porém muitos (47%) estão insatisfeitos, pois a maioria dos professores não usa outros ambientes de aprendizagem além da sala de aula, o que revela que os alunos têm o desejo de estar sempre em contato com o conhecimento, e possuem anseios para que esse conhecimento expanda a outros ambientes, laboratórios, horta, pátio da escola...

TABELA 8 – Condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo nas sete escolas estaduais de ensino médio do município de Uberlândia – MG.

Condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo	% de Satisfação tório Nota 8 a 10	% de Aceitável Nota 5 a 7	% de Insatisfação tório Nota 0 a 4	% que Não sabe e/ou não respondeu
Os professores parecem saber o conteúdo que ensinam	56,51	38,12	4,96	0,41
Os professores parecem preparar suas aulas	44,39	47,17	7,31	1,13
Os professores parecem saber dar aula	39,02	50,16	10,41	0,42
Os professores manifestam motivação durante as aulas	26,17	48,81	23,78	1,25
Os professores parecem aproveitar adequadamente o tempo previsto para a aula	25,68	53,01	19,85	1,46
Os professores parecem destinar a maior parte do tempo previsto para a aula ao tratamento dos conteúdos.	27,58	54,11	14,21	4,11
O tratamento dos conteúdos prevê que os alunos a maior parte do tempo da aula permaneçam envolvidos no trabalho individual e/ou em grupo	19,06	51,77	25,94	3,23
As aulas dos professores são motivadoras (significativas)	20,98	47,98	30,32	0,73

Continua na página 171

Condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo	% de Satisfatório Nota 8 a 10	% de Aceitável Nota 5 a 7	% de Insatisfatório Nota 0 a 4	% que Não sabe e/ou não respondeu
As aulas dos professores são aprofundadas	19,52	52,40	26,51	1,57
Os professores orientam tarefas de casa	30,76	49,22	18,87	1,15
Os professores usam outros ambientes de aprendizagem além da sala de aula	16,56	35,22	46,96	1,26
Os professores prestam ajuda durante a aula quando os estudantes a solicitam	44,44	45,07	9,45	1,04
Os professores supervisionam o trabalho que é realizado pelos estudantes	33,13	53,75	12,08	1,04
Os professores oferecem atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem em horários previstos para esses fins	41,21	40,89	14,88	3,02
Os professores estimulam e encorajam os estudantes enquanto trabalham	21,82	47,29	28,29	2,61
O horário de atendimento oferecido pelos professores satisfaz suas necessidades de conhecimentos e orientam seu estudo	23,88	45,99	26,59	3,55
Os professores parecem organizar os conteúdos de sua disciplina vinculados aos conteúdos de outras disciplinas	21,29	47,39	25,99	5,32
Os professores parecem associar os conteúdos à situações concretas da realidade	29,81	52,82	14,75	2,62

Condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo	% de Satisfatório Nota 8 a 10	% de Aceitável Nota 5 a 7	% de Insatisfatório Nota 0 a 4	% que Não sabe e/ ou não respondeu
Os professores parecem organizar o trabalho dos estudantes em grupos para solucionar situações-problema	24,68	50,74	20,80	3,78
Os professores avaliam em todas as aulas	26,95	49,79	20,53	2,74
Os professores informam os estudantes do resultado da avaliação realizada em todas as aulas	24,71	43,51	29,57	2,22

Os alunos (89,5%) estão satisfeitos com a assistência dos professores em prestar ajuda durante as aulas quando os estudantes a solicitam, e 86,9% dos alunos estão satisfeitos com a supervisão dos professores nos trabalhos individuais e coletivos.

Considerações finais

Percebe-se um aumento significativo na demanda por vagas na educação secundária que caminha para sua universalidade, porém a escola, ainda, não foi capaz de acolher e reconhecer “as diferenças”, e conseguir desenvolver um processo educativo significativo para todos, que contribua para apropriação do conhecimento escolar, formação integral e de qualidade para todos, principalmente, das parcelas mais pobres da população.

As escolas continuam como a mesma estrutura sistêmica, pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para atender aos anseios e desejos dos adolescentes, jovens e adultos. Sendo assim, assistimos a uma massificação do ensino, que garante precariamente o acesso à escolarização secundária com a expansão do ensino médio, contudo, desvinculado aos interesses dos estudantes,

com condições físicas e pedagógicas precárias, descompromissada com suas finalidades e com a qualidade.

Nesse breve texto, pôde-se observar as contradições e desigualdades dos espaços escolares em possibilitar aos alunos oportunidades para a aquisição de competências cognitivas, prepará-los para a vida em aspectos relacionados a trabalho, convivência social, e ainda a desenvolvimentos de habilidades pessoais. Muito dados foram mencionados, e há muito a ser pensado, refletido, analisado e pesquisado. Mas ficou clara, a necessidade de adoção de políticas públicas que visem reverter o quadro de desigualdades educacionais, por exemplo, qualidade do ensino público x privado, escolas públicas centrais x periféricas, ensino diurno x ensino noturno...

Reconhecemos, porém, que a construção/constituição da escola passa por diversos e complexos momentos histórico-sócio-culturais, e que cada escola é única, detentora de uma identidade, marcas e valores próprios. Mas é lamentável, que a visão social seja reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, cultural, religião, dentre outros. Essa e outras tantas pesquisas no campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes.

É necessário reconhecermos que a escola precisa mudar e almejar seu lugar como instituição cultural. As mudanças devem ser complexas e buscar o encontro de um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo. E, não apenas uma simples adaptação (um “remendo”) para atender aos interesses econômicos do sistema.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. 662 p.
- AYRES, J. R. C. M. Adolescência e saúde coletiva: aspectos epistemológicos da abordagem programática. In: SCHRAIBER, L. B. *Programação em saúde hoje*. São Paulo: Editora HUCITEC; 1990. p. 129-82.
- BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: Carinho e trabalho*. Brasília: CNTE; LPT, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2008. 30 p. (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas e Resultados 1995-2002*. No caminho da qualidade na educação. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP*, 2001. 79 p.
- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Brasília, DF.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Brasília, DF.
- BRASLAVSKY, C. La educación secundaria en Europa y America Latina. Síntesis de un diálogo compartido. In: *La educación secundaria: cambio o imutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latino-americanos contemporáneos*. Argentina: Santillana, 2001.
- CARIOLA, L. *Tendências y Perspectivas de la Educación Media*. Panamá: ICASE, Universidade de Panamá, 2000. , Mimeo.
- DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2000.
- GARCIA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- INEP. EDUCASENSU 2010. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 6 ago.

MOLLO, Suzanne. Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maitres. In: DEBRESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

PERES, F; ROSENBURG, C. P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. *Sociedade e Saúde*, n. 7 (1), p. 53-86, 1998.

PARO, V. T. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 2000.

RIOS NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. *Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil*. CEDEPLAR/UFMG, 2002. Mimeo.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.

SLOAT, E.; WILLMS, J. D. *A Gradient approach to the study of childhood Vulnerability in vulnerable children*. Alberta: The University of Alberta Press, 2002.

Perfil cognitivo do aluno do ensino médio em Uberlândia – MG

Lia Paula Rodrigues Gomes

O seguinte estudo “O perfil cognitivo do aluno do ensino médio em Uberlândia” faz parte da pesquisa desenvolvida como parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – Gepedi,¹ o qual se faz um levantamento do perfil do aluno do ensino médio de cinco escolas públicas de Uberlândia-MG, realizando um comparativo entre os alunos que obtiveram nota acima da média (536 pontos) no Enem² e aqueles que obtiveram nota abaixo desta média, levando como objeto de análise o fator cognitivo: “Atenção”. Desta forma, poderá ser realizada uma comparação dos resultados dos testes de atenção com o desempenho alcançado nas provas do Enem, obtidos por estes alunos dessas escolas estudadas. Os dados obtidos revelarão se os alunos das escolas que obtiveram notas acima da média no Enem alcançaram resultado nos testes de atenção acima ou abaixo da média, da mesma forma analisando quais foram os resultados dos testes dos alunos das escolas que obtiveram notas abaixo da média neste mesmo exame.

Das cinco escolas que foram escolhidas de acordo com os resultados do Enem (2009), duas destas apresentaram resultados mais altos nas provas, como: E. E. Messias Pedreiro (com a melhor média), E. E de Uberlândia, ou “Museu”, (4ª melhor média nota) e outras três escolas demonstraram resultados abaixo desta média, considerando a E. E Teotônio Vilela (14ª média), E. E Mário Porto

¹ Os dados aqui apresentados são parte dos projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio; um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia; e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

(15ª média) e E. E. Professor Américo Renê Gianetti (20ª média). O diagnóstico deste estudo permite traçar o perfil do aluno do ensino médio propondo uma avaliação do cognitivo, no campo da atenção, relacionada com o processo ensino-aprendizagem.

Nas cinco escolas estaduais escolhidas para a pesquisa, teve uma amostragem de 150 alunos do ensino médio de idades entre 14 a 19 anos de sexo feminino e masculino que cursavam 1º, 2º e 3º ano. Em cada escola eram selecionados trinta alunos, sendo dez alunos de cada ano do ensino médio (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano).

Sabendo que os processos perceptivos ou de atenção influenciam diretamente na capacidade de processamento de informação e resolução de problemas, foi escolhido para aplicação, o teste de atenção criado pelo psicólogo Suzy Cambraia (2003), que avalia a capacidade cognitiva que cada indivíduo apresenta para uma atenção concentrada. Para este autor, a atenção concentrada é a capacidade humana de selecionar uma fonte de informação ou estímulo dentre outras informações, e conseguir manter o foco para realizar uma determinada tarefa. Assim, quanto maior a atenção concentrada, maior a capacidade discriminativa do sujeito na tarefa que realiza.

Para a análise deste teste de atenção, foi utilizada a tabela de percentis de uma pesquisa realizada em (2001) pela Vetor Editora Psico Pedagógica Ltda., com os candidatos à CNH de São José dos Campos (SP) que realizam os testes de psicotécnico para tirar carteira de motorista, por isso o teste de atenção mensura a atenção destes candidatos para o trânsito. Dentre as tabelas utilizadas por Cambraia em seu trabalho, a que foi aplicada nessa cidade do estado de São Paulo, também será considerada nesta pesquisa realizada no Triângulo Mineiro, na cidade de Uberlândia, pela proximidade geográfica. É importante saber que já há resultados de outras pesquisas de outros estados brasileiros dentre os quais: Paraná, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco. Foi realizada para cada grupo pesquisado a construção de uma tabela de acordo com idade e escolaridade, pois se verifica diferenças regionais que trazem resultados diferentes de acordo com a amostra de cada região. Segundo Anatasi e Urbina (2000) apud Cambraia (2003) avaliam a necessidade da atualização e ampliação das normas dos testes, uma vez que elas são relativas a uma determinada população e época.

Na avaliação do teste, analisa-se a pontuação obtida pelo candidato e o respectivo percentil, para enquadrá-lo em uma classificação. Nos resultados desta tabela, será considerado abaixo da média, com o nível de atenção insuficiente, o indivíduo que atingir classificação: *Inferior ou Médio Inferior*, com percentil até 25, total de 69 pontos. Portanto, do contrário, o indivíduo que atingir percentil de 30 a 99, terá sua classificação com um nível de atenção favorável: *Médio, Médio Superior, Superior ou Muito Superior* hierarquicamente, de acordo com a tabela de percentil dos candidatos à CNH de São José dos Campos (SP), do qual se utiliza para classificar os candidatos a escolaridade geral. Este teste é utilizado na região de Uberlândia para os candidatos que querem tirar carteira de motorista (CNH), sendo avaliados pela tabela de percentil dos candidatos à CNH de São José dos Campos (SP) através da escolaridade Geral (Fig. 1), portanto nesta pesquisa, a tabela também será utilizada da mesma forma.

Tabela 1 – Tabela de percentil (2001)

		Escolaridade				
Classificação	Percentil	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Médio	Superior	Geral
Inferior	1	16	38	50	56	21
	5	26	46	60	68	44
Médio Inferior	10	32	53	65	73	53
	20	45	60	71	79	63
	25	49	64	72	80	67
Médio	30	52	66	74	84	70
	40	57	70	77	89	75
	50	60	73	82	92	80
	60	69	82	87	100	86
	70	76	87	93	108	92
Médio Superior	75	80	91	97	112	95
	80	85	93	103	119	101
	90	92	110	114	133	116
Superior	95	100	121	125	139	127
Muito Superior	99	137	130	136	142	139
N		315	315	343	345	1318
Média		64	78	86	97	82
DP		24,3	20,0	19,4	21,7	24,8

Fonte: Cambraia (2003)

Conforme Cortese, Mattos, e Bueno (1999); Silva, (1999) apud Cambraia (2003).

O bom ou mau desempenho do sujeito na realização dos testes de atenção concentrada podem até permitir que o psicólogo levante hipóteses quanto a possíveis problemas de comportamento do sujeito e sua adaptação ao meio ambiente. Assim pode-se supor que pessoas ansiosas, excitadas, deprimidas excessivamente inibidas podem ter dificuldades para manter um bom desempenho na realização dos testes de atenção concentrada. (Cortese, Mattos, Bueno (1999); Silva, (1999) apud Cambraia, 2003, p. 22)

Sabe-se que grande partes dos estudantes se distraem durante as aulas em algum momento de sua longa trajetória, isto deve-se a diversas razões. As causas da falta de atenção ou distração, surgem geralmente por problemas emocionais, devido a algum temperamento agitado e impulsivo, ou de alguma doença como depressão, ansiedade, envolvendo aspectos emocionais.

Para Tonelotto (2001) a importância do teste de atenção deve-se ao fato de que a falta da atenção é considerada uma das grandes causas das dificuldades de aprendizagem, frequentemente acompanhada por problemas de processamento cognitivo, ansiedade e desordens de humor. Sternberg (2000) considera que as ansiedades afetam a atenção.

Para Luria (apud Fazzani Neto, 1985), Cortese, Mattos e Bueno (1999) e Hilgard e Atkinson (1997) as emoções influenciam na capacidade de atenção. Vários fatores internos como: ansiedade, humor, pensamentos negativos, baixa autoestima, ou fatores externos como: estímulos distratores, falta de estrutura na sala de aula (iluminação, distância etc.) podem afetar a atenção destes alunos do ensino médio.

Com os resultados deste teste, espera-se avaliar a capacidade de atenção do aluno nas atividades escolares, e analisar quais escolas pesquisadas apresentaram maior número de alunos acima da média nos resultados do teste de atenção. Da mesma forma pode-se comparar os resultados dos alunos por série (1º, 2º ou 3º Ano) avaliando em qual série os alunos apresentaram melhores resultados, já que Cambraia (2003) verifica um aumento no valor da média dos pontos de acordo

com o nível de escolaridade nas amostras que foram estudadas.

Os resultados poderão demonstrar também se os alunos das escolas que obtiveram menores notas no Enem possuem dados de atenção inferior aos alunos que obtiveram notas maiores, verificando se há relação entre este aspecto cognitivo da atenção com os resultados do Enem.

Esta análise será importante para traçar o perfil dos alunos e por fim estabelecer o comparativo dos alunos das cinco escolas, levando em consideração, diversos fatores que podem influenciar a atenção concentrada destes alunos do ensino médio, como por exemplo: as pressões sociais por conta de escolha de profissão, provas do Enem, provas do vestibular, mudanças físicas, psíquicas e sociais próprios da adolescência.

A pesquisa serve como uma ferramenta de avaliação da qualidade do ensino de escolas públicas de Uberlândia, com objetivo de traçar o perfil deste aluno do ensino médio, que permita conhecer as necessidades deste grupo estudado a fim de propor melhorias estruturais na educação.

2 A educação brasileira

Em nosso país, há uma preocupação em torno da educação que ofereça a continuidade formativa do ser humano, trazendo uma formação no campo pessoal e profissional para o aluno.

Pereira faz menção a uma citação do coordenador geral do ensino médio, no MEC:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências. (Pereira, 2000 apud Lopes, 2002, p. 390)

No Brasil, a *Educação Básica* compreende a *Educação Infantil* (Creche e pré-escola (0 a 5 anos), o *Ensino Fundamental* (6 a 14 anos) e o *Ensino Médio* (15 a 17 anos), e tem duração ideal de dezoito anos.

No ensino médio, a faixa de idades para os respectivos anos, daqueles alunos que entraram na idade adequada e não repetiram ano, são: 1ª ano com idade de 15 anos, 2ª ano com idade de 16 anos, 3ª ano com idade de 17 anos.

No Brasil o sistema escolar de acordo com o *Censo*, se mostra como um funil, devido ao fato de ter quase o dobro de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental em comparação com as matrículas no ensino médio. Observa-se que entre maio e agosto de 2010, o país registrava 13,4 milhões de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) com crianças com idade a partir de 6 anos, já no ensino médio (1º ao 3º ano) registrou-se 7,1 milhões de matrículas.

No ensino fundamental há uma diminuição do número de alunos matriculados, registrando do 6º ao 9º ano um número de matrícula de 11% a menos do que nas séries iniciais. Consta-se que nestas séries iniciais do ensino fundamental, mais da metade das matrículas são em escolas municipais (7,8 milhões) e que nas séries finais, 54% das matrículas (6,4 milhões) são em escolas urbanas estaduais. No ensino médio, 95% das matrículas são em escolas estaduais urbanas.

O ensino médio em Minas Gerais caminha progressivamente para a universalização. Segundo o Novo Plano Curricular Ensino Médio (2006), houve um aumento de matrículas efetivas entre 1996 e 2005, passando de 394 mil alunos na rede estadual para 834 mil, havendo um aumento 111,5%, considerado muito superior à média nacional (57,4 %).

A preocupação no estado de Minas Gerais, em relação à permanência do jovem na escola, com adequação idade-série, favorece com a implantação de projetos como o chamado “A caminho da cidadania” para trazer melhorias nestes aspectos além de formar programas de capacitação de professores do Ensino Médio: O Promédio e Prociencias, implantados de 1996 a 1998 com intuito de melhorar os projetos curriculares para escolas estaduais do ensino médio.

Portanto desde 2002 observa-se no ensino médio uma taxa de abandono neste nível de ensino se elevando no 3º ano, além disto, poucos jovens de faixa etária entre 15 a 17 anos conseguem chegar ao ensino médio na idade apropriada, por conta da distorção idade-série que chega a 52,6%, na rede estadual no ano de 2002.

No Brasil todo, na análise de 2002, apenas 36,6 % dos alunos que iniciaram o ensino fundamental, chegaram a concluir o ensino médio.

Mesmo de 2008 a 2010 no nosso país, aumentou o percentual de alunos fora da série adequada para a idade. Em 2008, esta taxa era 22,1% no ensino fundamental, passou para 23,3% em 2009 e para 23,6% em 2010, mesmo assim se percebe pouco aumento nesta porcentagem a cada ano, que torna esta análise positiva. Especificamente no ensino médio, o percentual de alunos fora da série adequada para a idade era de 33,7% em 2008, foi para 34,4% em 2009 e chegou a 34,5% no ano passado.

Observa-se que a taxa de distorção idade-série atinge picos no 6º ano do ensino fundamental, onde 32% dos alunos estão atrasados, e também no 1º ano do ensino médio.

De acordo com os dados educacionais brasileiros acredita-se que está melhorando os índices de matrículas do ensino médio e diminuindo o percentual de alunos fora da série, incentivando os jovens a estudar de uma maneira mais esperançosa com objetivo de entrar em uma Universidade. O Enem motiva estes jovens para este objetivo. Além disso, oferece a vantagem de que mais de 600 Instituições de Ensino Superior (IES) pelo Brasil utilizam seus resultados como complementação de seus processos seletivos, substituindo muitas vezes este exame pelo vestibular. O ProUni (Programa Universidade para Todos) que é um sistema de benefício aos estudantes de baixa renda que não têm condição de pagar uma faculdade particular, neste ano (2011) ofereceu 92.107 bolsas.

Acredita-se que o Enem serve de instrumento para avaliar a qualidade do ensino brasileiro, sendo uma forma de democratização da educação superior, oportunizando acesso ao curso superior para os jovens.

De acordo com o MEC (2011) o desempenho dos alunos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2010 foi superior ao de 2009, havendo uma evolução. Em 2009 a média nacional das provas objetivas foi 501,58 pontos, já em 2010 a nota subiu para 511,21 pontos. Essas médias referem-se aos participantes que estavam concluindo o ensino médio quando fizeram a prova.

Conforme a divulgação do Ministério da Educação constata-se que o índice de participação dos estudantes concluintes do ensino médio no Enem cresceu de 2009 (45,8%) para 2010 (56,4%). Na

prova de outubro de 2011, 5,4 milhões de candidatos se inscreveram, dos quais 1,4 milhão concluíram o ensino-médio este ano. A meta do ministro Fernando Haddad é de ter a participação de 100% dos alunos do ensino médio, universalizando este exame do Enem. Percebe-se que houve melhorias e modificações nas avaliações das escolas do Brasil todo, devido às metas a serem alcançadas, e para definir as melhores escolas do Enem 2011.

Amanda Ciegliniski (2011) da Agência Brasil divulga as palavras do Ministro Fernando Haddad (2011):

O que nós queremos é que o Enem seja uma espécie de componente curricular do ensino médio. Ou seja, que os estudantes façam a prova mesmo que não pretendam utilizar o resultado para ingressar em uma universidade, que façam como atividade de conclusão da educação básica, até para saber como terminaram.

Ciegliniski (2011) afirma que no Brasil, as escolas públicas obtiveram 88% das matrículas do ensino médio, e ainda são maioria entre as que ficaram com nota abaixo da média nacional no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2010. Além disso, 96% dos estabelecimentos de ensino que tiveram desempenho inferior à média nacional na prova objetiva (511,21 pontos) são públicos, descartando colégios que tiveram uma participação inferior a 2% ou com menos de 10 alunos inscritos.

Entre as 20 escolas do país que tiveram as melhores notas resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2010, apenas uma é pública e também é de Minas Gerais. Porém esta análise considerou aquelas escolas que tiveram uma taxa de participação no Enem superior a 75%. Houve uma alteração pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em relação ao formato de divulgação do resultado por escola, que agora levará em conta o percentual de estudantes daquela unidade de ensino que participaram do Enem, pois esta mudança pretende reduzir distorções na divulgação dos resultados no caso de escolas que tiveram poucos alunos que participaram do exame.

Para avaliar as melhores escolas do Enem 2011, foi criado quatro grupos de escolas possíveis com base na taxa de participação de estudantes no Enem de cada escola. O primeiro grupo é composto

por escolas com taxa de participação superior a 75% de estudantes no Enem. O grupo dois com taxa de participação entre 50% e 75%. O grupo três com taxa de participação entre 25% e 50% e o quarto grupo de escolas com até 25% de taxa de participação de estudantes no Enem.

Sabe-se que na cidade de Uberlândia, atualmente o ensino Médio tem 19.187 matrículas de alunos, sendo 47 escolas que oferecem esta série. Em relação às médias do Enem, dos alunos concluintes do Ensino Médio Regular das cinco escolas estudadas nesta pesquisa, verificou-se que a E. E. Messias Pedreiro apresentou segundo INEP (2010) 81% de taxa de inscrição e média total (redação + provas objetivas) 586,69, a E. E. Uberlândia (Museu) com 78% de participação obteve média total 574,66, a E. E. Mário Porto apresentou 34% de taxa de inscrição e média total de 543,56; A E. E. de Teotônio Vilela com 47% de participação obteve média total de 543,15; a E. E. Renê Gianetti 17% de taxa de inscrição, com média total de 533,66. Pode-se observar que no ano de 2009 a escola Mário Porto estava com a nota abaixo da escola Teotônio Vilela, porém de acordo com dados do Inep 2010, a Escola Mário Porto ultrapassou com uma nota pouco acima da Escola Teotônio Vilela.

Esta pesquisa traz resultados com a finalidade de melhorar a educação em Uberlândia, dando ênfase no Enem que foi estruturado a partir dos conceitos presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, reformulando o ensino médio no Brasil, tornando-se a porta de entrada para a educação superior no Brasil.

2.1 Adolescência

O perfil da amostra desta pesquisa eram alunos de 1ª, 2º e 3º ano da rede pública estadual de ensino médio em Uberlândia, que estão na faixa etária entre 14 e 19 anos, caracterizada pela fase da adolescência.

Esta fase marca a transição entre a infância e a idade adulta, portanto ocorrem transformações físico, mental e social. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), os adolescentes compreendem a faixa etária dos 10 aos 17 anos e os jovens dos 18 aos 24 anos.

A ONU define juventude como a fase entre 15 e 24 anos de idade, sendo que ela deixa aberta a possibilidade de diferentes nações definirem outro termo, por exemplo, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a faixa etária: dos 12 aos 18 anos.

Segundo Bee

Faz mais sentido pensarmos a adolescência como o período que situa, psicológica e culturalmente, entre a meninice e a vida adulta, ao invés de uma faixa etária específica. Trata-se do período de transição em que a criança se modifica física, mental e emocionalmente, tornando-se um adulto [...]. (Bee, 1997, p. 318)

Nesta fase da adolescência ocorrem mudanças físicas, psicológicas e sociais, que transformam o corpo a mente e as relações interpessoais do indivíduo. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a adolescência é definida como um período biopsicossocial, em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta. De acordo com Muuss (1976), a palavra adolescência é originada no latim, do termo *adolescere*, que refere-se a “crescer na maturidade”.

O adolescente sofre mudanças biopsicossociais e espirituais. As transformações biológicas trazem mudanças físicas principalmente no aspecto cognitivo. O fator psicológico modifica a maneira de pensar, as emoções, sentimentos; o aspecto social modifica as relações interpessoais do qual o adolescente se identifica nos grupos sociais entre amigos, colegas ou família. O outro aspecto importante é o campo espiritual, onde se busca uma maior compreensão e respostas no campo da espiritualidade e autoconhecimento.

Os autores Muuss (1976) e Sprinthal e Collins (1994) defendem que Hall afirmava que ocorre um novo nascimento do indivíduo na fase da adolescência, configurando mudanças que traziam uma nova personalidade que difere da personalidade infantil, e ainda que estas mudanças são de origem biológica advindas da maturação sexual. Para Hall, à medida que o indivíduo atinge esta maturidade sexual, seu comportamento sofre modificações consequentes de uma época de tensões e tempestades na

vida do indivíduo. Bee (1997) com este mesmo pensamento relata que esta fase da adolescência, por ocorrerem mudanças físicas e emocionais de forma surpreendentes, é uma fase cheia de tempestade e estresse.

É importante fazer uma relação entre a fase da adolescência e o fator cognitivo, em se tratando da atenção aqui estudada, pois estas mudanças física, mental e social podem afetar a cognição relacionada com a atenção.

O desenvolvimento cognitivo é uma das mudanças mais marcantes da adolescência, pois o adolescente aumenta as operações mentais, melhorando a qualidade no processamento de informações. O fator atenção é tão importante para o processo de percepção de mundo quanto de aprendizagem. Através dela se percebe o mundo e interage com ele.

Zorzi (1995) relaciona a construção da inteligência com o processo de construção do conhecimento. Ele acredita que a inteligência é um conhecimento do qual o indivíduo é capaz de fazer relações entre objetos, eventos ou situações, e ainda que a inteligência seja formada através do desenvolvimento cognitivo.

Bee (1997) postula que segundo Piaget, o pensamento operacional formal emerge de forma rápida no início da adolescência entre os 12 e 16 anos. A habilidade do raciocínio operacional concreto para o formal é quando o adolescente consegue passar dos pensamentos reais e experiências verdadeiras, para o pensamento das situações possíveis, do qual ele pensa sistematicamente sobre o futuro, sobre opções e possibilidades. Esta capacidade de imaginar as consequências futuras de suas ações atuais possibilita-o de fazer planejamentos em longo prazo.

Bee (1997) ressalta que além da capacidade de imaginar situações futuras possíveis, a capacidade de sistematizar respostas a um devido problema é também um aspecto de extrema importância, além de mencionar a lógica dedutiva do qual o adolescente utiliza hipóteses derivando consequências lógicas, sendo assim chamado de hipotético-dedutivo.

A mesma autora afirma que as modificações cognitivas do adolescente afetam o autoconceito, na formação de identidade, elevando o raciocínio moral e modificando o relacionamento com os seus pares.

2.2 O fator cognitivo: “atenção”

A atenção representa uma das funções mentais mais importantes do ser humano, sendo investigada aqui nesta pesquisa. Ela é um processo psicológico pelo qual o indivíduo é capaz de concentrar a atividade psíquica sobre o estímulo que a solicita, seja esta uma sensação, percepção, afeto, ou motivação, trazendo percepções que contribuem para o pensamento.

Nesta análise da atenção, podemos investigar estes fenômenos, ou seja, esta capacidade do indivíduo que afeta nas tomadas de decisões ou na realização de suas atividades. Segundo Lezak (1995) as funções psicológicas, são consideradas funções superiores do ser humano que são elas: a atenção, memória, sensação, percepção, entre outros processos. O autor (Curi, 2002) traz os processos cognitivos da atenção como recursos estratégicos que permitem a aquisição de novas experiências cognitivas.

Segundo Sterberg (2000) a atenção consciente é importante para o processo de aprendizagem, facilitando as interações com o meio, experiências e planejamento das nossas ações. Portanto para este autor a “atenção é o fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de outros processos cognitivos”. Ainda para este mesmo autor, a atenção refere-se à capacidade do indivíduo em focalizar e selecionar um estímulo, processando-o para que possa responder a determinados aspectos ambientais para que emita respostas adequadas.

De acordo com Cortese, Mattos e Bueno,

As condições ou estímulos que focalizam a atenção do indivíduo são bastante diversas, tais como: cenário, expectativa, relevância da tarefa, motivação, ansiedade, e outros estados emocionais, todos podem resultar em um estado atencional mais alto. A atenção só pode ser focalizada em estímulos significativos sendo, portanto intimamente associada com a motivação e a aprendizagem. (Cortese, Mattos & Bueno, 1999, p. 81).

Para Luria (1979) o nosso interesse por uma determinada tarefa é que direciona a nossa atividade mental permitindo que façamos a seleção de um estímulo. Além do mais, para este mesmo autor, a atenção por ser diretiva e seletiva, permite ao indivíduo manter a vigilância, para que se responda a estímulos relevantes de interesse imediato.

Já se sabe que tanto fatores internos quanto externos podem influenciar no nosso grau de atenção e concentração. Cambraia (2003) acredita que a capacidade de atenção sofre influência dos fatores: interesse, a motivação, e a necessidade de aprendizagem.

Para Cabral e Nick (1974) a concentração é determinada por um foco de atenção que persiste em um objeto ou aspecto do mesmo. Para Székely (1946) existe uma relação entre a concentração e a atenção, a concentração começa pela atenção e por isso é o ponto de união das atenções. O indivíduo consegue usar a atenção sem se concentrar. As duas capacidades estão relacionadas, porém diferem uma das outra.

A atenção concentrada é a capacidade de reagir a estímulos do ambiente, buscando detalhes focando nos estímulos. Este foco traz uma importância para termos objetivo, para que mesmo diante de vários estímulos possamos focar e realizar a tarefa com detalhe e precisão. Ela é a capacidade que o indivíduo tem para selecionar e focalizar seus processos mentais em algum aspecto do ambiente, respondendo aos estímulos que lhe são significativos. Já a concentração depende do grau de solicitação e atuação do estímulo, levando a uma melhor focalização da fonte de estímulo.

A atenção para os autores Sheridan, Solomont, Kowall e Hausdorff (2003) se coloca como funções executivas dinâmicas a qual é direcionada pela percepção sensorial e também pela necessidade de selecionar um estímulo perante outros desnecessários.

Para Cambraia (2003) a atenção é importante para a saúde da atividade mental, pois realiza uma seleção ativa de estímulos que permite selecionar informações externas, elaborando informações internas. Para o mesmo autor: “atenção concentrada pode ser definida como a capacidade de selecionar uma fonte de informação (estímulo do meio ambiente ou do mundo interior) dentre todas as que estão disponíveis em um determinado momento e conseguir dirigir sua atenção (manter o foco) para este estímulo ou tarefa a ser reali-

zada no decorrer do tempo”. Nas tarefas, o indivíduo focaliza sua atenção concentrada, promovendo o processo de aprendizagem.

O autor Cambraia (2003) opina de forma diferente de Sheridan (2003) quando determina a atenção concentrada com o foco de informação em mais de um estímulo enquanto este outro autor considera a atenção concentrada com a seleção de apenas um estímulo.

Atenção para o autor Lent (2001) pode ser dividida em dois componentes: a explícita e implícita. A primeira se refere a processos conscientes da qual existe um foco e por isso se faz uma fixação visual intencional, já a segunda são processos não conscientes, tais como a atenção em um estímulo que não apresenta um estímulo-alvo, por isso se situa na periferia do campo visual.

De acordo com Duschek, Matthias e Schandry (2005) a atenção se divide em: (1) o alerta, (2) a atenção concentrada (3) atenção dividida, e (4) atenção sustentada. O estado de alerta refere-se a um estado de prontidão para responder a um estímulo, como por exemplo, a vigilância. A atenção concentrada refere-se à habilidade de selecionar um estímulo importante desconsiderando os estímulos irrelevantes. A atenção dividida é quando se responde ao mesmo tempo a mais de um estímulo ou tarefa. A atenção sustentada procede por um período de tempo mais longo de forma contínua.

Para Sternberg (2000) a atenção possui quatro funções principais que são elas: *atenção seletiva*, *vigilância*, *sondagem* e *atenção dividida*. Na atenção seletiva o indivíduo escolhe um estímulo ignorando outros. O aspecto de vigilância se aguarda detectar um específico estímulo, um alvo, algo do interesse, em um período prolongado, já a sondagem se procura estímulos particulares, fazendo um exame atento do ambiente, procurando algo ativamente mesmo não tendo certeza que algo aparecerá. Por último vamos mencionar a atenção dividida ocorre quando se desempenha mais de uma tarefa ao mesmo tempo dividindo esta atenção.

Com esta pesquisa, se pode contribuir com informações sobre o perfil dos alunos da rede pública estadual de ensino médio em Uberlândia, traçando o estado cognitivo de atenção que estes grupos estudados apresentam.

As informações foram coletadas a partir da aplicação de um teste de atenção que permitiram traçar o perfil cognitivo de atenção destes alunos das escolas públicas de Uberlândia.

3 Metodologia

O estudo se baseia na construção do perfil do aluno do ensino médio, através da investigação do desenvolvimento cognitivo, que leva a um diagnóstico comparativo dos alunos das escolas com as notas mais altas e notas mais baixas do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio) de Uberlândia/MG. Para avaliar a atenção dos alunos dessas escolas, foi utilizado o teste psicológico de Atenção Concentrada (AC). A partir da utilização deste teste de atenção, pode-se estabelecer um perfil destes alunos.

As escolas escolhidas de acordo com os resultados do Enem em 2009 foram duas, E. E. Messias Pedreiro, E. E. Uberlândia (Museu), com alunos que alcançaram a média acima de 536 pontos, e outras três escolas que demonstraram resultados abaixo desta média, sendo estas: E. E. Mário Porto, E. E. Teotônio Vilela e E. E. Professor Américo Renê Gianetti.

Com estas avaliações será possível estabelecer um perfil dos alunos, de acordo com as classificações do teste de Atenção Concentrada (AC) e por fim fazer um comparativo entre os alunos das escolas que obtiveram nota alta no Enem e os alunos que obtiveram nota baixa no Enem. O estudo permite traçar o perfil do aluno do ensino médio, avaliando seu processo de atenção.

O teste de atenção deve ser aplicado por um psicólogo credenciado pelo Conselho Regional de Psicologia (CRP). Esta aplicação foi realizada pela pesquisadora e psicóloga responsável por este artigo.³

3.1 Participantes

A amostra contém alunos do ensino médio de idades entre 14 a 19 anos de sexo feminino e masculino. Os alunos estão matriculados nas escolas públicas de Uberlândia cursando 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Foram estudados 150 alunos das cinco escolas supracitadas, com dez indivíduos de cada ano do ensino médio (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano), uma amostra de trinta alunos de cada escola.

3.2 Instrumento

Teste de Atenção Concentrada – AC (Cambraia, 2003). O teste (AC) fornece informações a respeito da atenção concentrada de uma determinada pessoa, indicando a capacidade que um indivíduo tem de selecionar um estímulo, de modo a conseguir qualidade na tarefa realizada. O Teste (AC) é composto de 147 itens, nos quais o candidato deverá procurar por três estímulos, representados por setas distintas, que estarão distribuídas entre outros indicadores. O candidato deve discriminar as setas descritas diante de outros estímulos distratores. O tempo estipulado para aplicação é de 5 minutos.

3.3 Procedimento

O teste de atenção concentrada (AC) de Cambraia (2003) foi aplicado em grupo em cada escola pesquisada, com 30 alunos na sala, onde foi entregue uma folha de resposta e uma caneta, com a orientação a todos os alunos que deveriam responder seletivamente a um estímulo-alvo ignorando a presença de outros estímulos distratores. Após 5 minutos o aplicador do teste deve recolher as folhas de respostas com os dados preenchidos como nome, idade, gênero, local de nascimento, data de aplicação e nome do avaliador.

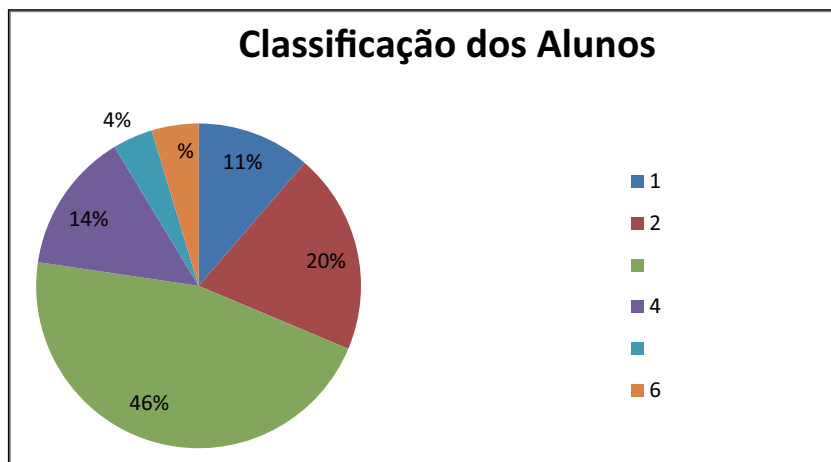
Calculam-se o total de acertos (A), os erros (E), que são as figuras que estão riscadas fora dos círculos e as omissões (O) que são figuras que deveriam ser marcadas e foram omitidas, considerando-se até a última figura marcada. Não se consideram omissão as figuras não marcadas a partir deste ponto. Aplicando-se a fórmula: $P = A - (E + O)$, é possível chegar ao total de pontos do examinando chegando-se ao percentil correspondente ao total de pontos.

Após calcular os pontos, se classifica o nível de atenção, obtendo o percentil. A classificação do nível de atenção é considerada como *Inferior* e *Médio Inferior* ao apresentar níveis de atenção abaixo da média, considerado desfavorável para o indivíduo se concentrar nas suas atividades. Quanto à classificação de: *Médio*, *Médio Superior*, *Superior* ou *Muito Superior*, demonstra bom nível de atenção.

4 Resultados

De acordo com a pesquisa realizada nas escolas públicas de Uberlândia, para avaliar o nível de atenção dos alunos do ensino médio, através de aplicação do teste AC de Cambraia (2003) se obteve alguns resultados interessantes.

GRÁFICO 1 – Classificação do nível de atenção dos alunos

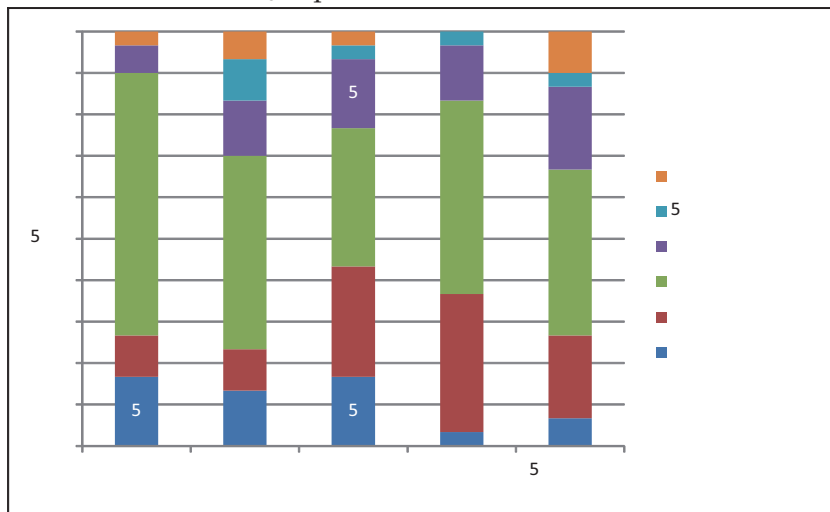


Fonte: Autor

De acordo com o Gráf. 1, das cinco escolas analisadas, 31% dos alunos obtiveram nível de atenção abaixo da média equivalente à classificação *Inferior* e *Médio Inferior*, com percentil abaixo de 25. Portanto 69 % da amostra apresentaram resultados acima da média. Estes dados podem revelar um número grande de alunos que podem sofrer interferência no processo cognitivo de atenção, possivelmente comprometendo o processo de aprendizagem.

Percebe-se claramente neste gráfico que 46% dos alunos são classificados com atenção mediana e somente 9% dos alunos estão com margens bem acima da média na classificação *Superior* e *Muito Superior*.

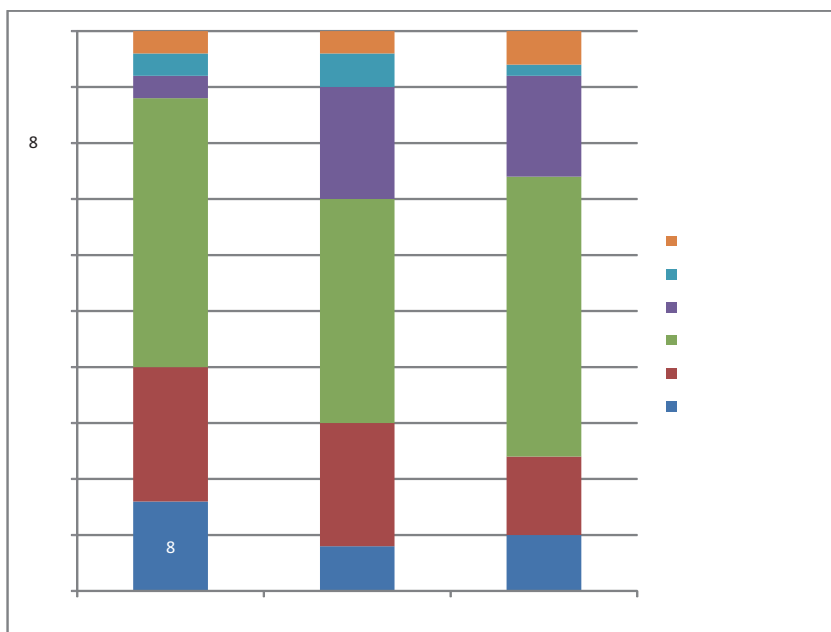
Gráfico 2 – Classificação por série



Fonte: Autor

O Gráf. 2 ilustra a quantidade de alunos, em cada faixa de classificação do teste de atenção, por séries do ensino médio (1º Ano, 2º Ano e 3º Ano). Observa-se que 40% dos alunos do 1º Ano foram classificados de forma não satisfatória, nos níveis *Inferior* e *Médio Inferior*. No 2º Ano este índice é reduzido a 30 %, enquanto no 3º Ano alcança a menor proporção, com apenas 24% de alunos classificados nos níveis *Inferior* e *Médio Inferior*. Assim, constata-se que os alunos com o maior grau de escolaridade melhoraram a qualidade dos resultados no teste de atenção. Inclusive, esta constatação também foi feita por Cambraia (2003), conforme citado na revisão bibliográfica.

Gráfico 3 – Classificação por escola



Fonte: Autor

Verifica-se neste Gráf. 3 que os alunos das escolas E. E. Messias e E. E. Uberlândia (Museu) apresentaram consecutivamente apenas 26,66% e 23,33% nas classificações *Inferior* e *Médio Inferior*, considerando a E. E. Uberlândia (Museu) com o melhor índice dentre todas as escolas estudadas. Já os resultados dos testes de atenção dos alunos da E. E. Mário Porto, comparado a todas as escolas estudadas, obteve 43,33% dos alunos classificados como *Inferior* e *Médio inferior*, a colocando como a escola com maior índice de alunos na classificação abaixo da média. A E. E. Teotônio Vilela obteve a classificação de penúltima escola com resultados nos testes abaixo da média (36,66%). Já a instituição E. E. Renê Gianetti, considerada a escola com a pior nota no Enem, dentre as cinco escolas estudadas, obteve apenas 26,66% dos alunos na classificação *Médio Inferior* e *Inferior*, obtendo bons resultados no teste, equiparando-se às escolas com melhor classificação no Enem, empatando no teste de atenção com a E. E. Messias Pedreiro, e quase alcançando o nível da E. E. Uberlândia (Museu).

Verificou-se que entre as cinco escolas, os alunos das instituições de ensino E. E. Messias Pedreiro e E. E. Renê Gianetti apresentaram resultados acima da média nos testes de atenção de 73,33%, e a E. E. Uberlândia (Museu) apresentou 76,66%.

É interessante ressaltar que os alunos da E. E. Renê Gianetti obtiveram níveis de atenção na classificação *Médio Superior*, *Superior* ou *Muito superior* com 33,33%, a E. E. Uberlândia (Museu) obteve 30%, a E. E. Mário Porto 23,33%, a E. E. Teotônio Vilela 16,66%, e a última E. E. Messias Pedreiro obteve 10%, sendo que nesta última escola, nenhum aluno obteve classificação *Superior*, apenas *Médio Superior* e *Muito Superior*.

Se for considerada a classificação *Média Superior*, *Superior* e *Muito Superior*, constata-se que a E. E. Renê Gianetti se encontra em primeiro lugar na classificação dos resultados dos testes de atenção, lembrando que esta escola foi a última colocada do Enem; do contrário a E. E. Messias Pedreiro, a primeira na classificação do Enem, se encontra em último lugar nesta classificação acima da média.

5 Considerações finais

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, verificou-se que, entre as cinco escolas, os alunos da E. E. Uberlândia (Museu) obtiveram o primeiro lugar na classificação acima da média no teste de atenção com 76,66%, ficando em segundo lugar as escolas E. E. Messias Pedreiro e E. E. Renê Gianetti, em terceiro lugar a E. E. Teotônio Vilela, a penúltima escola na classificação acima da média. Considera-se a E. E. Mário Porto com a pior classificação no teste de atenção com apenas 56,66% na classificação acima da média.

Com estes resultados, conclui-se que a instituição E. E. Renê Gianetti que foi considerada a escola com a pior classificação nas provas do Enem, apresentou resultados no teste de atenção com 73,33 % na classificação acima da média, empatando com a escola E. E. Messias Pedreiro, que ficou com a melhor média do Enem.

Em uma das conclusões obtidas desta pesquisa, de acordo com a análise do Gráf. 1, verifica-se que de todos os alunos estudados, 46% ficaram com nível mediano nos testes de atenção e que uma parcela considerada baixa, de apenas 23% apresentaram níveis altos de atenção na classificação *Médio Superior*, *Superior* ou *Muito Superior*.

Conclui-se que vários fatores podem influenciar na vida desta amostra, que são adolescentes que passam por um processo de muitas pressões externas e internas, sendo prejudicados no aspecto atencional no âmbito das atividades escolares.

Ao analisar o Gráf. 2, constatamos que nos anos estudados (1º, 2º 3º Ano) os alunos do 3º Ano apresentaram melhores resultados nos testes de atenção, em relação aos anos anteriores, que pode ser devido à falta de maturidade que os alunos do 1º e 2º Ano apresentam, levando em consideração que os alunos do 3º Ano já estão se aproximando dos 18 e 19 anos de idade, com maior maturidade cognitiva. Isto confirma o que Cambraia (2003) relata sobre a qualidade dos resultados do teste de atenção que melhoram à medida que aumenta o grau de escolaridade.

Referências

- BEE, Helen. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 60 p. Série A. Normas e Manuais Técnicos.
- CABRAL, Álvaro & NICK, Eva. *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CAMBRAIA, Suzy. Vijande. Teste AC. São Paulo: Vetor, 2003.
- CIEGLINSKI, Amanda. Agência Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/educacao/66-noticia/2228-enem-escolas-publicas-sao-maioria-entre-as-de-desempenho-abaixo-da-media>>. Acesso em: 20 de out. 2011
- CORTESE, Sérgio da; MATTOS, Paulo & BUENO, J. Romildo. Déficits atentos e antidepressores. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 79-85, fev. 1999. (BR-CrUES) 32963.
- CURI, Nicolas Medina. *Atenção, memória, e dificuldades de aprendizagem*. 2002. 135 f. Orientador: Fermino Fernandes Sisto. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2002.
- DUSCHEK, Stefan; MATTHIAS, Ellen & SCHANDRY, Rainer. Essential Hypotension Is Accompanied by Deficits in Attention and Working Memory. *Medicine Behavioral*, Winter 2005. v. 30.
- FAZZANI NETO, Roberto. (1985) Considerações a respeito dos processos de atenção, memória e consciência, segundo as concepções de Aníbal Silveira e Alexandre Romanovitch Luria: correlações entre duas visões. *Boletim da Sociedade de Rorschach de São Paulo*.
- HILGARD, Ernest R. & ATKINSON, Richard C. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Nacional, 1979.
- INEP, 2011. Disponível em: <<http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMedia-sEscola/>>. Acesso em: 20 de out. 2011.
- LENT, Roberto. *Cem Bilhões de Neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.
- LEZAK, Muriel Deutsch. D. *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press, 1995.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.
- MUOSS, Rolf. *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.
- PEREIRA, A. R. S. Contextualização, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 20 out. 2011.

- LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.
- PORTAL BRASIL. Jornal da Cidade. Net, 2011 Disponível em: < <http://2008.jornaldacidade.net/2008/noticia.php?id=86791>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- SHERIDAN, P. L.; SOLOMONT, J.; KOWALL, N.; HAUSDORFF, J. M. *Journal of American Geriatrics Society*, New York, Nov. 2003. p. 1633-1637.
- SPRINTHALL, Norman A. & COLLINS, Andrew W. Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentalista. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- STERNBERG, Robert. Atenção e Consciência. In: Sternberg, R. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-108.
- TONELOTTO, Josiane Maria. *A problemática da avaliação das dificuldades de atenção*. Em F. F. Sisto. Contextos e questões da avaliação psicológica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- ZORZI, Jaime Luiz. Dificuldades na leitura e escrita: Contribuições da Fonoaudiologia. In: MARCHESAN, Irene Queiroz; BOLAFFI, Clélia (Org.). *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paul: Editora Lovise, 1995. v. II.

O perfil da aula e do professor de Física da rede pública de ensino do município de Uberlândia - MG

*Eduardo Kojy Takahashi
Severina Rodrigues de Lima*

O objetivo geral deste trabalho é levantar o perfil da aula e do professor de Física que atua no ensino médio, em escolas da rede pública estadual do município de Uberlândia, com o intuito de identificar obstáculos e necessidades didático-pedagógicas que possam interferir na qualidade do seu desempenho docente.¹

Críticas à forma de ensinar Física têm sido constante há várias décadas e, como afirma Almeida (1989), julgamentos de valor sobre o trabalho docente tentam transformar os problemas educacionais na área em uma questão dependente unicamente da vontade do professor.

Mas, se olharmos as condições históricas em que ocorreram a implantação e o desenvolvimento do ensino dessa disciplina no Brasil (Diogo; Gobara, 2008; Almeida Júnior, 1979), podemos identificar forte influência de fatores políticos, econômicos e sociais no estabelecimento e preservação de algumas características atualmente apontadas como problemáticas nesse ensino, tais como o número insuficiente de aulas, a excessiva dependência dos livros ou manuais didáticos e o ensino expositivo, geral e superficial, com base na memorização (Diogo; Gobara, 2008).

É inegável a importância do professor no processo de construção do conhecimento físico, mas o seu papel tem sido modificado e “as concepções que subentendem as ações deseja-

¹ Os dados aqui apresentados são parte dos projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio; um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia; e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

das quase nunca são claramente explicitadas” (Almeida, 1989).

Mesmo as mais recentes propostas oficiais para transformar o ensino de Física (Brasil, 2000; Brasil, 2002; Minas Gerais, 2007) parecem não ser suficientemente claras a respeito das concepções que subjazem o papel docente, pois os professores de Física ainda encontram dificuldades para adequar a sua prática didática ao modelo pedagógico atualmente defendido nas pesquisas em educação.

Assim, há a necessidade de se realizar um diagnóstico dos obstáculos, sejam organizacionais, de recursos ou de possibilidades, assim como identificar as necessidades de formação do professor de Física em exercício, que dificultam ou impedem a reorientação do seu trabalho docente no sentido de promover alterações significativas em seu processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, justifica-se o levantamento do perfil do professor de Física e da sua aula, o que permitirá estabelecer correlações entre esses perfis e aqueles esperados pelo professor, pela escola e pelos órgãos governamentais, identificando suas necessidades.

Esse procedimento, que está em consonância com o projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no ensino médio: um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas”, coordenado pelo Dr. Roberto Valdez, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, constitui a primeira etapa para a concepção e elaboração cooperativa de projetos que possam ser eficazes e eficientes na melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Física.

Nesse sentido, as questões de pesquisa formuladas foram: I) quem são, o que sabem e o que fazem os professores que atuam no ensino de Física no ensino médio? II) como esses professores constituem seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas? III) quais são as principais lacunas na formação desses professores e que refletem em sua prática? e IV) como se processam as relações entre os professores, os saberes e as práticas no decorrer da sua atuação profissional?

Referencial teórico

Nesta pesquisa, recorreu-se a uma metodologia qualitativa como descrita por Bogdan e Biklen (1994 apud Duarte, 2009, p. 54),

na qual se busca a compreensão dos fatos por meio da sua descrição detalhada. Nesse sentido, procurou-se obter dados de natureza descritiva, por meio de questionários e registros de observações, a fim de possibilitar a compreensão das concepções, dificuldades, preferências e atitudes dos professores sobre aspectos pedagógicos.

Considerou-se a concepção de Kaufman e Herman (1991 apud Rodrigues, 2006, p. 139) de que necessidades são “lacunas nos resultados entre o que é e o que deveria ser” e que a necessidade de formação é “resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional” (Rodrigues, 1991 apud Duarte, 2009, p. 12).

Os referenciais para o ensino de Física adotados foram os constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000), PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002) e Currículo Básico Comum: Física, Ensino Médio (Minas Gerais, 2007).

Metodologia

A pesquisa foi conduzida em oito escolas da rede pública do município de Uberlândia, localizadas em diferentes pontos geográficos e a diferentes distâncias do marco zero da cidade (Biblioteca Municipal de Uberlândia), escolhidas com o intuito de representar as regiões do município. Nessas escolas, foram sujeitos da pesquisa 14 professores de Física.

Foram aplicados aos professores dois questionários: um, contendo questões abertas e fechadas para se obter informações relativas a dados pessoais, funções desempenhadas na escola, condições de trabalho, atividades didáticas desenvolvidas na escola e motivação profissional e outro, denominado Instrumento de Auto-avaliação da Prática Pedagógica, contendo questões fechadas, para conhecer o seu olhar acerca da própria prática pedagógica.

No Instrumento de Auto-avaliação da Prática Pedagógica foram consideradas duas dimensões de avaliação: A Gestão da Matéria e a Gestão da Classe.

A observação *in loco* das aulas de Física ocorreu em cinco dessas escolas, sendo que em cada escola observou-se a aula de, pelo menos, um(a) professor(a) de Física, tendo sido cobertos, na observação, os três anos do Ensino Médio e parte do conteúdo pro-

gramático de Física previsto para esse nível de ensino. Foram observadas 6 aulas nos períodos matutino ou noturno.

Quanto ao registro das observações, apenas um professor teve sua aula gravada em áudio e vídeo; para as demais aulas utilizou-se do recurso de anotações feitas pelos autores desse trabalho. Em todas, foi utilizado, ainda, um instrumento apropriadamente elaborado para as observações, denominado Instrumento de Observação das Atividades Docentes, composto de oito dimensões avaliativas: cumprimento dos objetivos das aulas, seleção e tratamento dos conteúdos, integração dos conteúdos, métodos e procedimentos de trabalho, utilização de meios de ensino, formas de organização da docência e controle e avaliação da aprendizagem.

Na análise dos dados dos questionários respondidos pelos professores foi utilizada a análise simples da distribuição de frequências de respostas, nos casos em que a medida da tendência central não produzia uma boa descrição do conjunto de variáveis analisadas. Caso contrário, utilizou-se a seguinte escala ordinal de avaliação, para avaliar as respostas aos instrumentos de pesquisa: Bom – 3; Regular – 2; Insuficiente – 1; Não Sei – 0 e verificamos a distribuição de frequência das respostas, avaliando a média e o desvio padrão, de acordo com a estatística descritiva.

A consolidação dos dados presentes no Instrumento de Observação das Atividades Docentes foi feita por consenso entre os autores desse trabalho.

Os resultados obtidos nesse estudo constituirão um banco de diagnósticos de necessidades e obstáculos docentes para futura concepção, aplicação e avaliação de uma estratégia de desenvolvimento profissional com base em um modelo de formação pautado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão clínica.

A amostra utilizada segue os critérios de uma amostra representativa, necessária para a generalização dos resultados aqui encontrados. Nesse sentido, as conclusões desse trabalho extrapolam os sujeitos de pesquisa envolvidos.

Resultados e discussões

A apresentação dos resultados e suas respectivas análises se-

rão organizadas nos eixos: O Perfil do Professor de Física e O Perfil da Aula de Física.

O perfil do professor de Física

Os 14 professores pesquisados foram categorizados de P1 a P14 e a Tabela 1 apresenta alguns dados gerais fornecidos pelos mesmos.

TABELA 1 – Alguns dados gerais fornecidos pelos professores pesquisados (SM = salário mínimo).

Prof.	Gênero	Raça ou Cor	Faixa Etária	Situação conjugal	Renda Familiar
P1	Masculino	Branca	41-50	Casado	2 - 6 SM
P2	Feminino	Branca	31-40	Divorciada	2 - 6 SM
P3	Masculino	Branca	41-50	Casado	2 - 6 SM
P4	Feminino	Parda	20-30	Casada	2 - 6 SM
P5	Feminino	Negra	31-40	Solteira	2 - 6 SM
P6	Feminino	Branca	31-40	Casada	2 - 6 SM
P7	Feminino	Negra	41-50	Casada	2 - 6 SM
P8	Masculino	Negra	31-40	Casado	2 - 6 SM
P9	Feminino	Branca	31-40	Solteiro	2 - 6 SM
P10	Masculino	Indígena	31-40	Solteiro	6 – 12 SM
P11	Masculino	Parda	51-60	Casado	2 - 6 SM
P12	Feminino	Branca	31-40	Solteiro	2 - 6 SM
P13	Masculino	Branca	31-40	Casado	2 - 6 SM
P14	Masculino	Branca	31-40	Casado	2 - 6 SM

Não há prevalência de gênero entre os professores pesquisados e os dados da raça/cor seguem aproximadamente a tendência da distribuição destas categorias na população brasileira, em ordem decrescente, branca, negra, parda e indígena (IBGE, 2008).

Os dados mostram que o perfil médio do professor de Física é o profissional na faixa etária de 31 – 40 anos, casado e com renda familiar na faixa de 2 a 6 salários mínimos.

Quanto à formação acadêmica (Tab. 2), há duas professoras que ministram aulas de Física, mas que possuem licenciatura em Matemática. Ainda é comum encontrar professores com formação em outras áreas do conhecimento ministrando aulas de Física no ensino médio, face à carência de professores licenciados na área, cujo fato foi apontado e quantificado por um estudo publicado em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (Brasil, 2003).

Os professores concluíram sua graduação predominantemente em instituições públicas e há mais de 8 anos, mas apenas 36% deles realizou estudos pós-graduados, demonstrando uma descontinuidade de formação. Aqui, pensa-se a formação continuada do professor como instrumento de valorização pessoal, com base na reflexão sobre a prática pedagógica e por meio de ações voltadas à mudança dessa mesma prática, a partir das necessidades identificadas na prática do professor e orientadas por questões advindas da pesquisa.

TABELA 2 – Formação acadêmica dos professores pesquisados.

Prof.	Licenciado em	Ano de Conclusão	Natureza Instituição	Pós-graduação
P1	Física	1999	Pública	Especialização em Física
P2	Física	2002	Pública	Especialização em Física
P3	Física	1999	Pública	Especialização em Física
P4	Física	2002	Pública	
P5	Física	2003	Pública	
P6	Matemática	1995	Pública	Especialização em Matemática
P7	Matemática	1996	Pública	
P8	Física	2007	Pública	
P9	Física	2000	Pública	
P10	Física	1999	Particular	
P11	Física	Não informou	Pública	
P12	Física	2002	Particular	
P13	Física	2002	Pública	
P14	Física	2002	Pública	Mestrado em Física

Diversas dificuldades identificadas nesse estudo e que serão apresentadas mais adiante, podem ser resolvidas a partir de uma melhor capacitação docente, tanto em nível de conhecimentos específicos da Física, quanto em nível de conhecimentos metodológicos da área pedagógica.

A Tab. 3 apresenta dados dos professores relativos à sua situação profissional. É interessante notar, ao comparar esses dados com aqueles da Tab. 2, que os professores ingressaram rapidamente no mercado de trabalho após o término da graduação e muitos já ministravam aulas de Física anos antes da conclusão de seus cursos de licenciatura. Esse último fato, juntamente com a mencionada utilização de profissionais de outras áreas no ensino de Física, suscita duas questões: I) é possível ensinar bem Física, sem ter conhecimentos específicos suficientes nessa área? II) os licenciados em Física estão ensinando bem essa disciplina?

Se a resposta à primeira questão for afirmativa, deve-se repensar sobre a viabilidade do país manter cursos de licenciatura em Física; caso contrário e se a resposta à segunda questão não for afirmativa, obviamente deve-se repensar a formação inicial propiciada pelos cursos de licenciatura em Física.

Ainda tomando por base a Tab. 3, o tempo médio de experiência profissional desses professores é de 12,8 anos (desvio padrão = 6,1 anos), sendo que a jornada de trabalho semanal média dos mesmos é de 31,2 horas-aula (desvio padrão = 6,6 horas-aula). Essa carga horária contempla a regência de aulas e o desempenho de outras funções didático-pedagógicas na escola.

Dentre as atividades pedagógicas complementares à regência de aula, encontram-se: I) desenvolvimento de ações em projetos/programas didático-pedagógicos; II) participação em reuniões de caráter didático (administrativas-pedagógicas, de núcleo de disciplina, de núcleo interdisciplinar e outras).

TABELA 3 – Dados fornecidos pelos professores relativos à sua situação funcional, experiência no ensino (fundamental, médio e profissionalizante) e carga horária semanal de trabalho (em horas-aula).

Prof.	Escola	Situação funcional	Experiência no Ensino (anos)			Carga horária semanal na escola	Carga horária em outra escola
			Fund.	Médio	Profis.		
P1	ESC1	Efetivo	--	24	--	36	--
P2	ESC1	Efetivo	6	16	--	30	--
P3	ESC1	Efetivo	--	11	--	36	--
P4	ESC2	Efetivo	--	8	--	27	--
P5	ESC3	Efetivado	--	8	--	33	--
P6	ESC3	Efetivado	15	15	--	40	--
P7	ESC4	Efetivado	---	17	--	19	20
P8	ESC4	Designado	--	4	--	18	7
P9	ESC5	Efetivado	--	9	07	6	25
P10	ESC5	Efetivado	--	13	--	22	--
P11	ESC6	Efetivado	19	25	--	18	--
P12	ESC7	Efetivado	--	8	--	36	--
P13	ESC8	Efetivo	--	10	--	18	10
P14	ESC8	Efetivado	3	11	--	36	--

Em relação à regência de aulas de Física (Tab. 4), existe uma grande variação no número total de turmas e de estudantes atendidos por cada professor e, conseqüentemente, na quantidade de horas-aula semanais de cada profissional.

Percebe-se, entretanto, que o número médio de alunos por turma é 34,2 (desvio padrão = 10,1), o que significa que alguns professores trabalham com turmas contendo muito mais que essa quantidade de alunos. Esse fato foi apontado espontaneamente por 5 professores ao responderem o Questionário Docente.

TABELA 4 – Dados fornecidos pelos professores relativos à quantidade de alunos atendidos, ao tipo de aula ministrada e à carga horária semanal de regência em Física.

Prof.	Total de Turmas Atendidas	Total de Alunos	Tipo de Aula Ministrada	Carga horária semanal em Física (h)
P1	17	775	Teórica e prática	36
P2	10	400	Teórica e prática	26
P3	6	250	Teórica e prática	36
P4	9	275	Teórica	21
P5	11	440	Teórica	33
P6	10	350	Teórica	18
P7	7	300	Teórica	19
P8	8	200	Teórica	18
P9	2	68	Teórica	6
P10	22	360	Teórica e prática	19
P11	9	120	Teórica e prática	18
P12	17	575	Teórica	35
P13	13	600	Teórica	28
P14	15	522	Teórica	36

Da análise das Tab. 3 e 4 percebe-se que nove dos 14 professores dedicam de 77% a 100% da carga horária total unicamente na regência de aulas. Isso significa que não dispõem de oportunidades para se atualizar, “fazer mais e melhor, inovar, progredir, estabelecer melhores relações com os seus alunos” (Duarte, 2009) e se sentirem mais aptos para desempenhar a sua profissão.

A comprovação da afirmação acima pode ser verificada na Tab. 5, onde estão apresentados os dados relativos à atualização profissional. Nessa tabela, a pequena participação de professores em eventos de natureza didático-pedagógica fica evidenciada.

Entretanto, existem divergências nas avaliações dos professores de uma mesma escola em relação ao estímulo institucional para suas participações em eventos dessa natureza. Por exemplo, os professores P1, P2 e P3 que pertencem à escola ESC1 não concordam entre si sobre a existência ou não de estímulo da escola para a participação docente em eventos didático-pedagógicos. O mesmo ocorre entre os professores P7 e P8 que pertencem à escola ESC4 e os professores P9 e P10 que pertencem à escola ESC5.

TABELA 5 – Dados fornecidos pelos professores relativos à sua atuação profissional.

Prof.	Participação em Pesquisa	Participação em Eventos			Escola estimula participação em eventos?
		Natureza	Periodic.	Forma	
P1	Sim	Nacional	2 anos	Trabalho	Sim
P2	Não	---	---	---	Não
P3	Não	---	---	---	Não
P4	Não	---	---	---	---
P5	Sim	Nacional	s/ resposta	Trabalho	Não
P6	Não	---	---	---	Não
P7	Não	Local	s/ resposta	Ouvinte	Sim
P8	Não	---	---	---	Não
P9	Não	Nacional	s/ resposta	Convidado	Não
P10	Não	Local	s/ resposta	Convidado	Sim
P11	Não	---	---	---	Não
P12	Não	Local	s/ resposta	Ouvinte	Sim
P13	Não	---	---	---	Não
P14	Não	---	---	---	Não

Relativo à participação de professores em atividade de pesquisa vinculada à área de educação, com foco na docência ou nos processos de ensino-aprendizagem, apenas dois (P1 e P5) estão atuando como professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em suas escolas (ESC1 e ESC3), em parceria com a UFU, orientando e acompanhando as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência.

Apesar da grande carga didática, diversos professores ainda conseguem participar de programas/projetos e produzir materiais instrucionais (Tab. 6), como apostilas, experimentos, anotações de aulas, confecção de listas de exercícios e elaboração de pequenos projetinhos.

Do total de professores pesquisados, nove foram submetidos à avaliação no último ano, mas de diferentes formas em cada escola, englobando o plano da disciplina, o plano de aula, a observação da aula, o desempenho docente e do aluno, a auto-avaliação docente e avaliação externa à escola. Porém, apesar de todos os avaliados terem acesso aos resultados de sua avaliação, apenas quatro professores receberam apoio-orientação nas fragilidades detectadas.

TABELA 6 – Dados fornecidos pelos professores relativos à produção de material instrucional, motivação/satisfação pessoal e participação em programas/projetos (PEP – Programa de Educação Profissional / PDP – Programa de Desenvolvimento Profissional / APV – Acelerar para Vencer / FIT – Formação Inicial para o Trabalho / PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência / PSEMG – Projeto da Secretaria Estadual de Minas Gerais / EJA – Educação de Jovens e Adultos).

Prof.	Participação em Programas/Projetos	Produção de material instrucional	Motivação Profissional	Satisfação com a escola
P1	PEP/PDP/APV/FIT/PIBID	Apostilas	Motivado	Satisfeito
P2	PSEMG	Exp./Proj.	Motivado	Satisfeito
P3	AE	Experimentos	Motivado	Satisfeito
P4	FIT/EJA		Pouco	Satisfeito
P5	PSEMG/PEP/PDP/PIBID	Exp./Listas	Motivado	Satisfeito
P6			Não	Pouco
P7		Apost./Listas	Pouco	Satisfeito
P8			Motivado	Satisfeito
P9	PSEMG/FIT	Ap./List./Anot.	Pouco	Satisfeito
P10		Apost./Listas	Pouco	Pouco
P11	PSEMG/FIT		Pouco	Pouco
P12	PSEMG/FIT	Listas/Anot.	Motivado	Satisfeito
P13		Listas/Anot	Não	Não
P14		Apostilas	Pouco	Satisfeito

Tanto a ausência de avaliação diagnóstica, ou das ações de apoio, esvazia o sentido de *buscar fazer melhor* a partir da identificação de lacunas ou fragilidades. A ausência de retroalimentação no processo avaliativo não contribui para corrigir falhas ou aperfeiçoar métodos ou processos e pode ser identificada como uma falta de compromisso do avaliador para com a melhoria institucional como um todo.

No aspecto da motivação profissional ou satisfação com a própria atividade na escola, apenas seis professores declararam estar motivados e satisfeitos.

Alguns, ainda que motivados profissionalmente, fizeram questão de explicitar suas dificuldades no Questionário aos Docentes, como na seguinte transcrição: “Ainda motivada, mas as dificuldades são grandes, e muitas das vezes têm que ser o professor sozinho para lidar com elas.” (P2)

Outros, completamente desmotivados, justificaram em seus questionários: “Desgaste físico e psicológico muito grande devido à desvalorização profissional.” (P6).

Professores que se mostraram pouco motivados, também explicitaram suas razões, como nas transcrições abaixo:

Falta de reconhecimento pelos trabalhos realizados e apoio e incentivo para participar de eventos (P9)

Desinteresse dos alunos (P11)

A questão salarial prejudica o melhor desempenho e dedicação (P14)

Na avaliação negativa da sua atividade na instituição, a justificativa apresentada pelo professor foi: “Procuo mudar de atividade para outra de melhor remuneração” (P13).

A falta de apoio para lidar com situações adversas, que aparece na primeira frase, ao ser combinada com as respostas dos professores sobre se recebia orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático (6 respostas negativas) e como avaliavam essa orientação/formação recebida (apenas 2 respostas satisfatórias), mostra que o professor encontra-se isolado, tanto no seu planejamento didático, quanto na busca de solução dos problemas advindos da sua prática profissional.

Esses registros apontam para a urgência do estabelecimento, por parte de todos os agentes educacionais das escolas, do delineamento de um planejamento estratégico para aumentar a autoestima do professor, no qual deverão existir reflexões sobre novas possibilidades do papel docente no espaço escolar, explicitação das expectativas, angústias e frustrações do professor no exercício docente, do reflexo destes sentimentos em seu trabalho profissional e de alternativas reais de minimização dos aspectos negativos encontrados.

Nesse sentido, seria interessante o estabelecimento de um sistema de cooperação didático-pedagógica, preferencialmente com o uso das tecnologias de informação e comunicação (como ambientes virtuais para desenvolvimento de trabalhos coletivos, chats, fóruns etc.) envolvendo os professores de Física, os orientadores pedagógicos das escolas e pesquisadores em educação, no sentido de compartilhar problemas, reflexões, propostas de ação etc. para au-

mentar a motivação profissional e a satisfação pessoal do professor de Física e auxiliá-los a resolver alguns problemas da profissão.

O perfil da aula de Física

A relação das seis aulas observadas nas cinco escolas escolhidas, com suas características, encontra-se na Tab. 7.

Tabela 7 – Caracterização das aulas de Física observadas em cada escola.

Escola	Ano escolar	Tempo útil de aula (minutos)	Período da aula observada	Nº de alunos	Conteúdo programático da aula observada	Recurso didático utilizado
ESC1*	1º ano	40	Matutino	36	Mecânica	Lousa/giz
ESC1*	3º ano	45	Matutino	38	Eletromagnetismo	Lousa/giz
ESC2	2º ano	45	Matutino	35	Termodinâmica	Lousa/giz
ESC3	2º ano	40	Noturno	28	Mecânica	Lousa/giz
ESC4	3º ano	40	Noturno	07	Eletromagnetismo	Lousa/giz
ESC5	1º ano	45	Matutino	25	Termodinâmica	Lousa/giz

(*) Escola integrante do Projeto Escolas-Referência da Secretaria de Estado da Educação-MG

O primeiro aspecto que chamou a atenção dos autores desse trabalho na observação das aulas é o tempo útil das mesmas, face à espera do professor para que os alunos se organizem em sala. Desta forma, aulas de 50 minutos podem durar até 10 minutos menos (Tab. 7), mesmo com poucos alunos na sala. Esse problema é mais destacado no período noturno.

Todas as aulas observadas nas escolas apresentaram naturezas teórica e expositiva, reforçando o tipo de aprendizagem classificado como de aprendizagem por recepção (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980), no qual o conteúdo a ser aprendido é apresentado em sua for-

ma final ao aluno, exigindo do mesmo apenas a internalização ou incorporação do material de aprendizagem. Por atribuir uma natureza passiva ao aluno, muitas vezes propicia o desvio do foco na explicação do professor, gerando conversas paralelas, alunos desenhando ou rabiscando o caderno, ou mesmo cochilando debruçado na carteira, como pode ser observado em algumas ocasiões.

O desinteresse do aluno em participar ativamente das aulas, também pode estar associado à concepção que ele faz, tanto da ciência, quanto do professor. Como a ciência é apresentada nas aulas como algo pronto e acabado, provida de conhecimentos consolidados, não convém questionar suas hipóteses; como o professor se apresenta como um ser dotado desses conhecimentos inabaláveis e que pouco dialoga, basta tentar “absorver” esse conhecimento.

Outra possibilidade é a falta de percepção do aluno da relação do objeto de estudo com a realidade, devido ao pouco uso da contextualização pelo professor nas aulas observadas.

Na preparação da aula, os professores utilizam o livro didático, o Currículo Básico Comum (CBC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nessa ordem de preferência.

Deve ser observado que o livro didático ainda é muito limitado na proposição de abordagens conceituais e fenomenológicas da Física e os instrumentos oficiais não apresentam sugestões de estratégias e de recursos didáticos para a abordagem dos tópicos; apenas relaciona os temas relevantes em uma tabela.

O uso de periódicos e revistas especializadas pelo professor surtiria melhor efeito no seu trabalho. As melhores publicações na área encontram-se disponíveis livremente na internet, com sugestões de atividades e de metodologias de ensino em diversos tópicos da Física.

De acordo com as respostas mais frequentes dos professores, tanto o planejamento da disciplina, como o da aula, ocorrem com periodicidade semanal e de forma individual. Esse procedimento reforça vícios pessoais de natureza didático-pedagógica e não considera a cooperação como elemento importante para a transposição de obstáculos comuns.

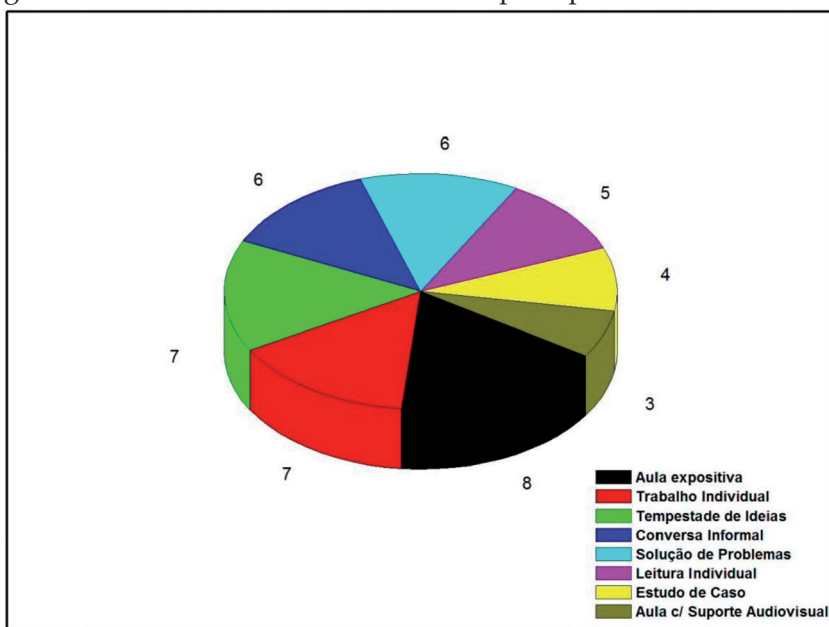
Na avaliação dos próprios professores em relação aos seus planejamentos didáticos, 50% os consideram satisfatórios e 50%, apenas aceitável.

No desenvolvimento das aulas os professores preocuparam-se em utilizar a lousa da melhor maneira possível e os alunos ocuparam-se de copiar a matéria do quadro, embora na auto-avaliação que fizeram, os professores declararam fazer uso de diferentes estratégias de aprendizagem (Fig. 1).

Os professores assinalaram nos questionários respondidos os procedimentos que melhor utilizavam em sala (Fig. 2) e, embora 11 professores tenham afirmado realizar a integração dos conceitos básicos ao longo da disciplina, não foi possível perceber esse fato nas observações feitas.

Todas as aulas priorizaram o formalismo matemático em detrimento do tratamento fenomenológico com ênfase na elucidação dos conceitos, dificultando o estabelecimento de relações substantivas do novo conhecimento com conhecimentos prévios do aluno e inviabilizando uma aprendizagem significativa. Um exemplo disso encontra-se na fala de um aluno a um colega: “Aqui eu entendo tudo. Quando chega na hora da prova eu confundo tudo!” (Aluno, na aula de Eletromagnetismo da escola ESC1).

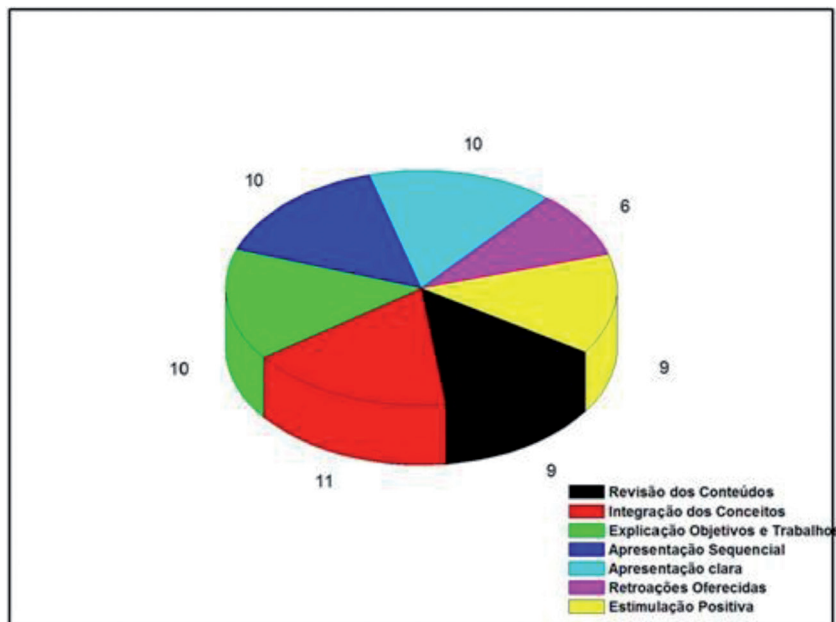
FIGURA 1 – Distribuição de frequências das estratégias de aprendizagem utilizadas e consideradas como boas pelos professores.



Deve-se perceber que esse procedimento didático, normalmente adotado pelo professor de Física, revela a manutenção de alguns métodos pedagógicos remanescentes do período colonial brasileiro, como a preleção, a memorização e a imitação (Diogo; Gobara, 2008), em evidente contraste com as concepções contemporâneas de ensino e aprendizagem em um mundo globalizado.

Apenas uma das escolas (ESC1) possui laboratório de Física com alguns equipamentos e o utiliza regularmente; outra escola (ESC5) possui laboratório equipado, mas não o utiliza porque não dispõe de professores que elaborem as atividades experimentais.

FIGURA 2 – Distribuição de frequências dos procedimentos adotados pelos professores em aula e avaliadas como boas pelos professores.



Este fato evidencia que a obtenção de uma boa infra-estrutura física e material não constitui, por si só, garantia de melhoria da prática pedagógica, uma vez que a escola ESC5 dispõe de equipamentos para desenvolver experimentos em todas as áreas de Física abrangidas pelo currículo do ensino médio, mas não dispõe de recursos humanos com tempo, conhecimento, ou interesse suficientes

para fazer uso didático desses recursos; todo o material continua guardado em suas embalagens originais.

A ausência de atividades experimentais dirigidas para a descoberta do conhecimento, denominada de aprendizagem orientada para a descoberta (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980), impede que o aluno desenvolva tanto a autonomia para aprender, quanto as habilidades científicas específicas promovidas pelo ato de experimentar, como: formular hipóteses (de comportamento ou funcionamento do aparato experimental), testar hipóteses, selecionar e diferenciar grandezas dependentes e independentes, realizar medidas, relacionar e interpretar dados (na forma gráfica ou analítica) etc.

O sistema de avaliação da aprendizagem adotada nas escolas segue a recomendação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), consistindo em 60% da nota bimestral em trabalhos e 40% em provas avaliativas. Os trabalhos versam sobre listas de exercícios ou pesquisa bibliográfica sobre algum tópico da matéria, enquanto que as provas são constituídas de questões objetivas e questões discursivas.

De acordo com os relatos dos professores, a maioria dos alunos não fazem os trabalhos propostos e não respondem as questões discursivas das provas. Ainda de acordo com os professores, a quantidade de notas insuficientes na disciplina é grande e comparável apenas aos correspondentes índices em matemática.

Na avaliação dos resultados do processo de aprendizagem dos alunos, os professores atribuíram pontuação em uma escala de 0 (ruim) a 10 (ótimo) em diversos aspectos considerados. A Tabela 8 mostra a distribuição de frequências de notas iguais ou inferiores a sete em alguns aspectos considerados.

TABELA 8 – Distribuição de frequência de notas iguais ou inferiores a sete atribuídas pelos professores aos estudantes, relativo aos resultados do processo de aprendizagem.

Aspecto apontado	Frequência de notas iguais ou inferiores a 7
Dedicação ao estudo	13
Habilidades para estudos independentes	12
Hábito de leitura	12
Uso da biblioteca	11

Continua na página 218

Aspecto apontado	Frequência de notas iguais ou inferiores a 7
Participação em atividades na sala de aula	9
Participação em atividades de extensão	9
Frequência nas aulas	5
Permanência em sala	5
Índice de aprovação	5
Uso de computadores	5

Da análise da Tab. 8 e das observações feitas pelos autores desse trabalho, conclui-se que o ensino atual de Física não tem favorecido atingir os objetivos educacionais para o ensino médio, tais como a autonomia intelectual e a prontidão vitalícia para a aprendizagem. Também dificulta o desenvolvimento primário de habilidades processuais básicas da ciência (Padilla, 1988), como: observar, inferir, medir, comunicar, classificar e prever e habilidades processuais integradas, como: controlar variáveis, definir operacionalmente, formular hipóteses, interpretar dados, experimentar e formular modelos.

Desta forma, os resultados revelam uma inadequação do processo de ensino-aprendizagem e mostram a necessidade de reflexões sobre as concepções de ensino e de aprendizagem consideradas pelo professor e sinalizam para adequações metodológicas no ensino de Física.

Conclusões

Os dados analisados mostram que o perfil médio do professor de Física é o profissional efetivo ou efetivado, na faixa de 31 – 40 anos, sem predominância de gênero, de cor branca, casado, com renda familiar na faixa de 2 a 6 salários mínimos, graduado há mais de 8 anos em instituição pública de ensino, com mais de 8 anos de experiência no ensino médio e com uma carga horária de trabalho, em média, de cerca de 31 horas-aula semanais, majoritariamente cumprida em uma mesma escola.

A motivação profissional não atinge metade dos professores pesquisados, embora a grande maioria esteja satisfeita com o trabalho realizado na escola.

Muitos professores de Física ingressam no mercado de trabalho antes de concluir seu curso de graduação ou, até mesmo, sem nunca ter cursado a licenciatura em Física, fato que pode contribuir para magnificar os problemas inerentes à profissão e, consequentemente, desmotivar o profissional.

Grande parte desses professores desempenha alguma outra função não didática na escola (participação em programas ou projetos de natureza pedagógica) e produz algum tipo de material instrucional.

Os professores declaram ter dificuldades para solucionar desafios propostos no espaço de sala de aula e não recebem orientação e/ou formação satisfatória para realizar o planejamento didático e para enfrentar as tarefas que realizam na escola.

As avaliações docentes institucionais não resultam, em geral, em ações de apoio-orientação ao professor e a maioria deles não sabe o que acontece com os resultados dessa avaliação, embora tenha ciência desses resultados.

Esses dois últimos fatos constituem-se em obstáculos organizacionais que interferem no exercício da sua atividade docente e não contribuem para a transposição dos problemas de natureza didático-pedagógica encontrados pelo professor.

As principais fontes de consulta para a constituição dos saberes docentes dos professores de Física estão restritas aos livros didáticos, ao Currículo Básico Comum (CBC) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nessa ordem de preferência.

Os professores atendem, em média, 35 estudantes por sala, ministrando predominantemente aulas teóricas de Física. Essas aulas são ministradas para turmas superlotadas e apresentam as seguintes características: são planejadas semanalmente e de forma individual e são desenvolvidas na forma expositiva, sem o uso de atividades experimentais e com ênfase para o tratamento matemático, em detrimento da abordagem conceitual e fenomenológica.

O professor apresenta o conteúdo da matéria de forma sequencial e possui, em geral, bom domínio do conteúdo que está presente no livro-texto e uma boa didática no contexto das aulas expositivas.

Entretanto, não conseguem envolver os alunos nas atividades de sala de aula, motivar os estudantes para o estudo da disciplina, desenvolver nos alunos os hábitos da leitura e do uso da biblioteca e

estimular atividades para estudos independentes. Desta forma, não conseguem atingir os objetivos cognitivos requeridos do estudante ao final do ensino médio, tais como: compreender o conhecimento científico e o tecnológico como resultados da construção humana e inseridos em um contexto histórico-social; reconhecer e avaliar o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as ciências, seus impactos na vida humana e no mundo cotidiano; articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias na Física e entre a Física e as demais áreas de conhecimento; identificar em dada situação-problema as informações ou variáveis relevantes e as possíveis estratégias para resolvê-la; analisar, argumentar e posicionar-se criticamente em relação a temas de Ciência e Tecnologia.

Considerando todos esses fatos, é interessante avaliar o uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores, no sentido de possibilitar a interação assíncrona entre eles, o orientador pedagógico da escola e pesquisadores em educação, para otimizar o tempo disponível dos professores no tratamento de questões comuns ao seu exercício profissional. Esses ambientes virtuais serviriam para viabilizar a troca de informações e conhecimentos, planejar coletivamente as disciplinas e as aulas de Física e disponibilizar materiais de natureza didático-pedagógica para uso comum. Da mesma forma, é necessário viabilizar a participação de professores em atividades de atualização ou de formação continuada (minicurso, especialização, mestrado, doutorado, participação em eventos da área) com o objetivo de prover conhecimentos mais aprofundados de Física e da Educação, para suprir lacunas de formação e auxiliá-los na busca de respostas adequadas às solicitações do cotidiano pedagógico.

Referências

- ALMEIDA, M. J. P. M. O papel do professor no material para ensino da física. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 41, n. 3, p. 264-268, mar. 1989.
- ALMEIDA JÚNIOR, João Batista. A Evolução do Ensino de Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-58, out. 1979.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ministério da Educação. *Estatística dos Professores no Brasil*. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- DIOGO, R. C; GOBARA, S. T. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ ago. 2008.
- DUARTE, C. S. B. *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores dos Cursos de Educação e Formação*. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual por cor ou raça, nas 14 categorias mais frequentes, segundo as Unidades da federação selecionadas*. 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raceis/tab_2.7.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação (SEED). *Currículo Básico Comum: Física, Ensino Médio*. Belo Horizonte: SEED/MG, 2007.
- PADILLA, M. J. Matérias de Pesquisa em Ensino de Física: Habilidades Processuais em Ciências. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 162-167, dez. 1988.

La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico

Orlando Fernández Aquino

Roberto Valdés Puentes

Maria Célia Borges

Andréa Maturano Longarezi

La motivación principal que nos ha llevado a la redacción del presente artículo es la necesidad de exponer parte de los resultados de nuestra investigación sobre el “Desarrollo profesional de los profesores que actúan en la enseñanza media: un diagnóstico de necesidades y obstáculos didáctico-pedagógicos”;¹ por otra parte, mantenemos nuestra preocupación relacionada con los problemas de concepción y gestión de la clase;² del mismo modo, nuestro diálogo interminable con alumnos de magisterio, en los niveles de graduación y de pos graduación, nos mantiene atentos a esta importante cuestión pedagógico-didáctica.

Dos aclaraciones son necesarias para comprender adecuadamente el presente artículo. La primera es de carácter metodológico, la segunda de índole terminológica. Desde el punto de vista metodológico consideramos que la *gestión la clase* es una actividad integral y en extremo compleja –que se sitúa en la esencia de la actividad profesional de todo docente–, y que en la práctica se desarrolla en tres etapas: de planificación de la gestión de la clase; de gestión de la clase junto a los alumnos; y de evaluación

¹ Los datos aquí presentados son parte de los proyectos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio; um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela FAPEMIG; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos de la Emenda Parlamentar del municipio de Uberlândia; y 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que actualmente conta con el apoyo del CNPq.

² Vid. AQUINO, O. F.; PEREIRA, K. M. A.; PUENTES, R. V. (2009); CARMENATE, M.G.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2009); PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. (2008); AQUINO, O. F. (2010); AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. (2010).

de la gestión de la clase. En la investigación mencionada, para lograr un estudio exhaustivo de cada uno de esos momentos, éstos fueron operacionalizados a través de un conjunto de indicadores, antes extraídos de la literatura didáctica. No obstante, esto no pasa de una operación de análisis, una disección de las etapas, para luego devolverles el dinamismo y la vida. Por razones de espacio, en el presente trabajo comunicamos sólo los resultados que tienen que ver con la *fase de planificación de la gestión de la clase*.³

La aclaración conceptual se refiere al uso del término *clase*. Con este sustantivo designamos tanto al *grupo clase* como a la *dirección de la actividad cognoscitiva de los escolares* en el contexto del aula. Consideramos también al término *aula* como equivalente al de *clase*. Esto se debe a varias razones: en primer lugar, a que el *grupo clase* y la *dirección del aprendizaje* de los alumnos en el aula forman una unidad dialéctica. No hay manera de separar *el aula*, *la clase*, del *grupo clase*. En *la clase*, o sea en *el aula*, lo que se gestiona es el *grupo clase* para que este aprenda. Fuera de eso la clase no existe, independientemente del cual sea el tiempo-espacio en que ella se realiza; en segundo lugar, en la tradición de los didactas marxistas se infiere esa identidad terminológica (Cfr. BUDARNI, 1978, Passim; YAKOLIEV, 1979, Passim) y; en tercer lugar, en los idiomas Inglés, Español y Portugués, que son las lenguas con que trabajamos, los términos *clase* y *aula*, en sus varias acepciones, se refieren tanto al *grupo clase*, como al *aula* o *clase*.

La complejidad de la clase en el mundo globalizado de hoy va –para usar un término de la música–, *in crescendo*: la sociedad del conocimiento, las aplicaciones tecnológicas de la era digital, la multiplicidad de los lenguajes, el bombardeo inusitado de la información por diferentes medios, la fuerza seductora de la imagen, la sensación de movilidad y de escape del tiempo vital, el hedonismo, el consumismo, la diversidad de opciones que el mundo capitalista ofrece para el empleo del tiempo traen consigo la complejidad progresiva de los procesos educativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular la clase, están siendo

³ En trabajo aparte comunicamos los resultados de las etapas de *gestión de la clase junto a los alumnos* y de *evaluación de la gestión de la clase*. Un texto integral con todos los resultados debe ser publicado en forma de capítulo de libro.

fuertemente impactados por esas realidades. Consideramos que los formadores de formadores tenemos el deber de investigar estos problemas complejos de la didáctica y auxiliar a los iniciantes –practicantes y profesores jóvenes– en la búsqueda de soluciones a la práctica pedagógica; no ofreciendo recetas, claro está; sino proporcionando una comprensión científico-práctica de la realidad de la escuela y de la sala de aula que nos ayuden a gestionarlas con sabiduría y eficacia.

Los propósitos esenciales del presente artículo son: 1) presentar los resultados encontrados en nuestra investigación sobre *la etapa de planificación de la gestión de la clase* que realizan los profesores de la red estadual de enseñanza media de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; 2) contrastar esos datos con los hallados en tres importantes estudios internacionales; 3) extraer conclusiones que permitan un mejor encausamiento de la formación didáctico-pedagógica de los profesores.

2 Fundamentación

El concepto de clase

No debe confundirse la clase con el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁴ Los didactas del enfoque histórico-cultural consideran la clase como la célula del proceso docente educativo: la clase en ejecución presenta las relaciones dinámicas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y evaluación; además de las relaciones alumnos-profesor a través de las cuales cobran vida dichos componentes y de lo cual depende el éxito de la enseñanza. Toda clase adecuadamente concebida constituye un eslabón orgánico de una cadena dentro de un de-

⁴ En nuestra concepción, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una categoría de amplio alcance, que trasciende el aula y se extiende hasta la actividad de estudio, al trabajo extra-clase, a la resolución de la tarea de casa, a la preparación para las evaluaciones, etc. Lo que en última instancia define el proceso de enseñanza-aprendizaje es la relación intencional profesor-alumno, colocada esta en función de la adquisición de los conocimientos y de la formación integral de los escolares, ya sea en el ámbito de la escuela o fuera de ella.

terminado tema, de una unidad de materia, de un curso, módulo o grupo de disciplinas y, en general, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo así, la clase es una unidad en sí misma, lo suficientemente enmarcada como para tener contornos específicos y, lo suficientemente abierta como para conectarse con las demás del sistema. Como forma fundamental de organización de la enseñanza, la clase es el espacio-tiempo por excelencia que permite instruir y educar simultáneamente a los escolares, favoreciendo el desarrollo intelectual, moral, estético, físico, ideológico y laboral de estos. (Cfr. Yakoliev, 1979, p.38; LABARRERE; VALDIVIA, 2001, p.138-139).

A. Budarni (1978), en su respetado estudio sobre la clase, nos proporciona uno de los conceptos más acabados que se encuentran en la literatura didáctica:

Clase es la forma organizativa mediante la cual el maestro, en el transcurso de un periodo de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar condicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando los tipos, medios y métodos de trabajo que crean condiciones propicias para que todos los alumnos dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también para la educación y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los alumnos. (p. 233)

De lo dicho anteriormente se infiere que los rasgos principales de la clase son: su carácter de forma organizativa principal de la enseñanza; la necesidad de tener en cuenta el diagnóstico y las particularidades de los alumnos; la dirección por parte del profesor de la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos en un tiempo-espacio determinado; la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación de todo el grupo de alumnos. Estas peculiaridades reflejan la esencia de la clase, sin las cuales ella no puede existir. Por otra parte, hay que advertir que las características citadas exigen la preservación de la integralidad de la clase para su adecuado funcionamiento y resultados.

La gestión de la clase: papel del profesor

Para Gauthier (1998), “la gestión de la clase surge como la variable individual que más determina el aprendizaje de los alumnos [...] antes que los elementos referentes a la meta cognición [...] la cognición y el apoyo parental” (p.241). Este autor define la gestión de la clase como:

un conjunto de reglas y de disposiciones necesarias para crear y mantener un ambiente ordenado favorable tanto a la enseñanza como al aprendizaje. El grado de orden varía en función de los desvíos verificados de cara al programa de acción implantado en el aula. Así, se diría que es frágil si los desvíos son grandes, y que es fuerte si los desvíos son reducidos. (p.240).

Otros aspectos resaltados por este investigador son: a) el orden es necesario para el desarrollo de la clase, pero por sí solo no da garantías absolutas del aprendizaje y el éxito de los escolares; b) la gestión de la clase depende del contexto: la definición del orden cambia de acuerdo con las actividades propuestas, con el tiempo disponible, con la organización social y material, con la función del patrón de comunicación que es privilegiado; c) en la gestión de la clase los profesores deben considerar variables tales como: el desarrollo intelectual y social de los alumnos, las influencias culturales y socioeconómicas, la educación de la responsabilidad personal y social. (Cfr. Gauthier, 1998, p. 240).

O sea, que el profesor tiene una función determinante en la planificación, ejecución y evaluación de la clase, procesos estos de los cuales depende la eficiencia y resultados de la misma. El profesor crea las condiciones para el aprendizaje productivo y racional de los escolares, tanto en la clase como en las tareas para la casa. Esto se refiere también a los comportamientos, a la disciplina de estudio, al clima de trabajo, a los ritmos de aprendizajes, a la distribución del tiempo, al orden de las ocupaciones, al aseguramiento de los vínculos intermaterias. Si estas condiciones no son observadas, difícilmente pueda lograrse una clase de rendimientos adecuados.

No hay que olvidar, además, que el profesor no solo enseña

-dirige la actividad cognoscitiva de los alumnos-, sino que también educa. Instrucción y educación constituyen una unidad dinámica de la cual no puede desentenderse una concepción científica de la enseñanza. Yakoliev (1979) afirma que:

Mediante la creación de la necesaria atmósfera de trabajo, mediante sus palabras, mediante una relación sentimental con el objeto de la enseñanza y la preocupación con la disciplina, así como mediante su actitud justa entre los alumnos, el maestro los educa en una ideología científica; desarrolla su interés por las ciencias, su voluntad y su carácter, así como sus cualidades morales y técnicas. En la clase, los conocimientos y habilidades en el campo científico no solo son importantes como tales, sino también como medios de educación de hombres ideológicamente ajustados, consecuentes, activos, y con una moral sólida (p. 33).

A lo anterior hay que añadir que al profesor le corresponde también la observación atenta de los procesos de aprendizaje y de comportamiento de sus alumnos, así como una evaluación justa de los resultados individuales y colectivos. Tan determinante es la importancia del profesor, que sin su actuación profesional y responsable no sería posible una enseñanza que instruya, desarrolle y eduque de manera simultánea.

La planificación de la clase: generalidades

Las investigaciones sobre la docencia documentan que la planificación que los profesores realizan de su actividad de enseñanza tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos. En la fase de organización del trabajo los profesores se preocupan con la realización de un conjunto de tareas que permiten, por ejemplo, determinar los objetivos de aprendizaje, correlacionar los contenidos con los objetivos, identificar necesidades individuales y grupales, prever las reacciones de los alumnos, organizar el ambiente educativo (tiempo, lugar y recursos), seleccionar las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje, la secuencia de las actividades que deben ser realizadas, así como los procedimientos de evaluación que serán empleados (GAUTHIER, 1998, p. 198).

Se sabe también que existen dos modelos básicos de planificación de la enseñanza y que esos modelos varían de acuerdo con la experiencia de los profesores. Hay un modelo clásico, racional, que se estructura en cuatro etapas: 1) determinación de los objetivos; 2) selección de las actividades de aprendizaje; 3) organización de las actividades de aprendizaje; 4) especificación de los procedimientos de evaluación. Ese modelo se acerca mucho a la forma de planificación que realizan los profesores noveles. Estos profesores elaboran planes diarios, por clases. Ya los profesores de experiencia, acostumbran a seguir una secuencia diferente: primero analizan el contexto en que se realiza la enseñanza; después piensan en las situaciones de aprendizaje que pueden interesar y motivar a sus alumnos y, finalmente, elaboran los objetivos y las actividades de aprendizaje.

Los profesores de experiencia suelen ser también menos rígidos con respecto a lo planificado, preocupándose principalmente con el flujo de las actividades para una semana completa y no con los detalles de cada aula. Las experiencias revelan que los buenos planeamientos son detallados, pero no rígidos. Los alumnos de los profesores que planean de manera rígida y detallada obtienen resultados más bajos que los alumnos de los profesores que planean de manera más flexible. O sea, que el trabajo de planificación puede resultar contraproducente si los profesores no logran desentenderse de él en el momento en que es preciso (GAUTHIER, 1998, p. 199-200).

Otro develamiento tiene que ver con el diagnóstico de sus alumnos que llevan a cabo los profesores de experiencia. Estos reúnen gran cantidad de informaciones sobre los alumnos, utilizando una considerable variedad de fuentes. Estas informaciones diagnósticas abarcan la historia familiar, los conocimientos y habilidades que poseen, grado de motivación, hábitos de trabajo y estudio, necesidades particulares, etc. Este es un principio didáctico que está en la base de toda planificación científica de la enseñanza (GAUTHIER, 1998, p 200). La psicología pedagógica marxista tiene en consideración el diagnóstico como instrumento para determinar el nivel actual de desarrollo de las capacidades humanas (Zona de Desarrollo Efectivo) sólo como punto de partida para la potencialización de aquellas capacidades aún en

desarrollo (Zona de Desarrollo Potencial) (Cfr. VIGOTSKI, 1989, p. 216-219).

3 Metodología y muestra

Nuestra investigación se realizó entre 2009 y 2011, teniendo como objeto de estudio la red estadual de escuelas de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Esa red cuenta con 26 centros de enseñanza media. Para el estudio se seleccionó una muestra integrada por 7 escuelas, escogidas a partir del criterio de que sus notas estuvieran por encima y por debajo de la media de las notas obtenidas en el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) en 2009.⁵ Las tres primeras escuelas⁶ poseen notas que las sitúan por encima de la media de la red pública (536) y las cuatro restantes⁷ poseen notas que las sitúan debajo de esa media.

Las 7 escuelas que integran red estadual de la enseñanza media de Uberlândia posee un total de 331 profesores. De ellos fueron escogidos aleatoriamente 66 docentes para integrar la muestra, o sea, el 20% de esa población. Al mismo tiempo, dicha red cuenta con una matrícula total de 5.500 alumnos; para integral la muestra fueron seleccionados 1.059 estudiantes, lo que representa el 19% de la población.

Como parte del estudio se aplicó un cuestionario a los profesores en el que estos autoevalúan su práctica pedagógica. Un alto número de los indicadores de este cuestionario se refieren a la gestión de la clase en sus tres etapas: planificación, ejecución y evaluación. Del mismo modo, se aplicó un cuestionario a los alumnos en el que, entre otros indicadores, ellos evalúan la gestión de la clase por parte de sus profesores.

⁵ La selección de las escuelas con notas en el Enem 2009, abajo y arriba de la media, se realizó teniendo en consideración el interés de estudiar, dentro del citado proyecto de investigación, las probables correlaciones existentes entre el perfil socio-demográfico, profesional y pedagógico-didáctico de los profesores y el desarrollo cognitivo manifestado por los estudiantes en los exámenes.

⁶ E. E. Messias Pedreiro (1ª nota), E. E. de Uberlândia (4ª nota) e E. E. Segismundo Pereira (8ª nota).

⁷ E. E. Teotônio Vilela (14ª nota), E. E. Mario Porto (15ª nota), E. E. Américo Renê Gianetti (20ª nota) e E. E. Jerônimo Arantes (21ª nota).

En el presente artículo se analizan los resultados obtenidos sobre la etapa de planificación de la gestión de la clase, estableciendo correlaciones entre las evaluaciones realizadas por los profesores y las evaluaciones realizadas por los alumnos sobre el mismo tema. Simultáneamente se contrastan esos datos con tres importantes estudios internacionales (BUDARNI, 1978; YAKOLIEV, 1979 y GAUTHIER, 1998). Ello nos ha permitido elaborar conclusiones interesantes sobre este importante tópico de la didáctica, tan escasamente tratado en la literatura pedagógica.

4 Resultados

Presentación de los datos.

La Tabla 1 muestra la autoevaluación que los profesores realizan sobre la etapa de planificación de la gestión de la clase. La Tabla 2 presenta las evaluaciones que efectúan los alumnos sobre aquellos indicadores que se relacionan con la planificación de la clase que hacen los profesores. La Tabla 3 exhibe la experiencia docente de los profesores que integraron la muestra de la investigación. Preferimos presentar aquí las tres tablas juntas, de tal manera que el lector tenga, de un golpe de vista, todos los resultados juntos. Las correlaciones entre las tablas y datos las realizamos en epígrafe aparte. El lector debe permanecer atento para no perder el hilo de la discusión.

TABLA 1: Autoevaluación del planeamiento de la gestión de la clase por los profesores

No	Indicadores	Bien	%	Reg.	%	Mal	%	No sabe	%	Total Resp.
1	Planificación de los objetivos.	45	73.77	16	26.23	0	0.00	0	0.00	61
2	Planificación de los contenidos.	52	81.25	11	17.19	1	1.56	0	0.00	64
3	Planificación de las actividades de aprendizaje.	36	55.38	25	38.46	3	4.62	1	1.54	65
4	Planificación de las actividades de enseñanza.	45	70.31	16	25.00	2	3.13	1	1.56	64
5	Planificación de las evaluaciones	46	70.77	19	29.23	0	0.00	0	0.00	65
6	Planeamiento del ambiente educativo.	19	29.69	30	46.88	15	23.44	0	0.00	64
7	Planeamiento de las medidas disciplinarias	50	78,12	10	15,63	3	4,39	1	1,56	64
8	Planeamiento de las reglas y de los procedimientos.	44	69,84	17	26,98	2	3,17	0	0,00	63
9	Planeamiento según el desempeño que se espera de los alumnos	35	54,68	27	42,19	2	3,13	0	0,00	64

Fuente: investigación

TABLA 2: Evaluación de la gestión de la clase por parte de los alumnos.

No	Indicadores	Bien	%	Reg.	%	Mal	%	No sabe	%	Total Resp.
1	Parecen saber el contenido que enseñan	547	56.51	369	38.12	48	4.96	04	0.41	968
2	Parecen planificar sus aulas	431	44.39	458	47.17	71	7.31	11	1.13	971
3	Evalúan en todas las aulas	256	26.95	473	49.79	195	20.53	26	2.74	950
4	Informan los resultados de las evaluaciones en todas las aulas.	234	24.71	412	43.51	280	29.57	21	2.22	947

Fuente: investigación

TABLA 3: Experiencia docente de los profesores encuestados

Experiencia / años	Enseñanza Media		Otro nivel	
	No	%	No.	%
Sin experiencia	-	-	16	24,24
0-3	18	27,27	25	37,87
4-6	15	22,72	8	12,12
7-10	10	15,15	5	7,57
11-20	7	10,60	6	9,09
Más de 20	15	22,72	6	9,09
Sin experiencia	66	100	66	100

Fuente: investigación

Análisis de los resultados

1 Sobre la planificación de los objetivos

En la Tabla 1 (ítem 1) se muestra que de las 61 respuestas obtenidas de parte de los profesores que integraron la muestra sólo

el 73,77% considera que realiza *Bien* la *planificación de los objetivos*, mientras que el 23, 23% considera que ejecuta la tarea de forma *Regular*. Es lamentable que esto ocurra, pues una práctica eficiente de la enseñanza sitúa a los objetivos como una prioridad, de común acuerdo con los intereses de la sociedad y con la aprobación de los profesores. Así, por ejemplo, Budarni (1978), en su valioso estudio experimental, llega a la conclusión de que la primera etapa en la planificación de la clase debe ser la determinación de los objetivos. Esto certifica “su integridad, y la certidumbre de que la atención en la clase estará enfocada en los resultados valiosos y significativos, y no en el logro de objetivos carentes de importancia” (p. 285). Para este autor:

los objetivos son el foco en torno al cual se organiza toda clase; su fuerza controladora dirige toda la actividad del maestro y de los alumnos. [...] la categoría de objetivo, según I.P. Pavlov, constituye por lo general uno de los fundamentos de la conducta humana. El reflejo del objetivo está ligado al reflejo de la atención, factor este que tiene una importancia de primer orden en el proceso docente. (BUDARNI, 1978, p.287).

Por su parte, Yakoliev (1979), en su extenso estudio sobre la clase, afirma que:

Antes de comenzar la clase, el maestro debe determinar, con la mayor exactitud posible, en qué se diferenciará, de cómo era al principio, el grupo, y en especial el alumno K al final de la clase, qué cambios ha de tener, y qué se debe añadir a las cualidades ya existentes dentro de esa clase.
Se debe determinar qué conocimientos, capacidades, habilidades y hábitos, sentimientos y aspiraciones hay que agregar y en qué volumen debe hacerse esto. (p.50)

O sea, que existe reconocimiento casi unánime acerca de que la determinación *a priori* de los objetivos que deben ser alcanzados facilita y orienta el aprendizaje de los alumnos. La práctica de los profesores mejora a partir del momento en que estos se disponen a explicar mejor los objetivos que deben ser logrados por los alumnos.

Esto se debe, entre otras razones, a que “la selección de los objetivos de aprendizaje debe ser efectuada en función de un criterio de pertinencia para los alumnos” (GAUTHIER, 1998, p.201).

Hay cuestiones principales que orientan la elaboración de los objetivos de la clase: el carácter “completo y multifacético” de ellos; los niveles cognitivos de que parten y a los cuales aspira; el valor motivacional que estos aportan y las condiciones que ayudan a elevar ese valor; las categorías en que se enmarcan (conocimientos, habilidades, hábitos, valores) (Cfr. BUDARNI, 1978, p.287). Sólo teniendo en cuenta estos aspectos, los objetivos se justifican ante los ojos de los alumnos y consiguen motivarlos para actuar en consecuencia.

2 Sobre la planificación de los contenidos

La tarea de organización del contenido brinda el soporte necesario para que el profesor y los alumnos realicen una actividad efectiva durante la clase. No hacerlo puede acarrear consecuencias desastrosas para la acción docente. Es el profesor quien determina el contenido de cada clase partiendo de los programas escolares y de la selección de los datos concretos ofrecidos por la ciencia. Es el docente quien debe realizar la transposición didáctica de los contenidos científicos en contenidos escolares, realizando el ajuste necesario entre el programa, el libro de texto y los cuadernos de ejercicios, siempre que estos existan. Hay cuestiones básicas que orientan la planificación del contenido de la clase: la estructura de la matriz conceptual de que se trate; las correlaciones entre los hechos reales, los conceptos, las teorías y las leyes; así como los métodos de aprehensión, control y evaluación de esos contenidos (Cfr. BUDARNI, 1978, p.289).

En nuestra investigación, de una muestra de 66 profesores, 64 respondieron a la pregunta relacionada con la *planificación de los contenidos* (Tabla 1, ítem 2). Se observa que 81,25% considera que realiza *Bien* esa actividad, mientras que el 17,19% piensa que lo hace *Regular* y el 1,56% opina que lo hace *Mal*. Lo deseable en una muestra como esta sería que el 95% o más de los profesores planificaran adecuadamente los contenidos de aprendizaje, estableciendo las relaciones apuntadas arriba, lo que mostraría su dominio de la didáctica, ciencia cara al ejercicio de la profesión.

Por otra parte, debe suponerse que las decisiones que los profesores toman en cuanto al contenido, de seguro tienen influencia considerable en el aprovechamiento de los alumnos. Se sabe que los profesores expertos tienen pleno dominio de la materia, lo cual les ayuda a integrar conocimientos ya tratados con los nuevos por conocer, al tiempo que les permite un trabajo más dinámico con las relaciones intermateria. Del mismo modo, los profesores que tienen la certeza de que la materia a ser enseñada será efectivamente aprendida aumentan las posibilidades de éxito de los alumnos. (GAUTHIER, 1998, p.202).

Resulta curioso que, en el cuestionario aplicado a los alumnos (Tabla 2, ítem 1), al preguntárseles si los profesores *parecen dominar el contenido*, de 968 respuestas, sólo el 56,51% responde que lo dominan *Bien*, al tiempo que el 38,12% lo considera *Regular* y el 4,96% opina que lo dominan *Mal*. La diferencia entre el criterio de los alumnos y el criterio de los profesores es alarmante, y tiende a descalificar a los docentes. Eso es notoriamente grave para cualquier sistema de enseñanza, toda vez que el dominio de los contenidos se considera, unánimemente, como el saber principal que debe asistir a la profesión docente.

3 Sobre la planificación de las actividades de aprendizaje

La planificación de las actividades o tareas de aprendizaje es vital para la estructuración general de la clase, así como para establecer los vínculos entre las acciones del profesor y las acciones del alumno, tanto hacia el interior de las situaciones docentes,⁸ como hacia el enlace externo que se produce entre ellas. Desde el punto de vista interno, en la enseñanza cada acción prepara y entrena para la que le sigue, pues una parte de la tarea refuerza la otra. Y desde el punto de vista externo, en cada tarea nueva, ulterior, deben ser aprovechados los resultados alcanzados durante la enseñanza en la

⁸ Budarni (1978, p. 299), considera que la clase se estructura a través de diferentes partes: "situaciones docentes heterogéneas y homogéneas que siguen unas tras otras en determinado orden. El orden y vínculo interno de las situaciones docentes constituye la estructura de la clase". Las tareas y actividades de aprendizaje, en dependencia de su envergadura, pueden considerarse 'situaciones docentes'. Cabe al profesor la organización de esas situaciones (tareas, actividades) para colocar al alumno en una condición favorable de aprendizaje.

actividad que le antecede (BUDARNI, 1978, p. 299-300). Los conocimientos que el profesor posee sobre la preparación de sus alumnos influyen sobre el éxito de las actividades, ya que se relacionan con otros componentes del proceso: objetivos, contenidos, métodos, tiempo y lugar de trabajo, evaluación de los resultados, etc.

Esta última idea es también hallada entre los enunciados reseñados por Gauthier (1998) en sus investigaciones. El autor afirma que los profesores se debían preocupar con la identificación clara de los recursos disponibles, así como con las estrategias de aprendizaje, tratando de armonizarlas con los objetivos y con el nivel de desarrollo de los escolares. Sostiene que los profesores expertos seleccionan niveles de desafíos adecuados a las capacidades de sus alumnos, tratando de activar la motivación interna de los mismos. Los estudios muestran que las recompensas externas (reconocimientos, felicitaciones) no surten un efecto tan positivo como las motivaciones internas (envolvimiento en las actividades por placer, curiosidad o interés por el trabajo).

En nuestra investigación, al preguntárseles a los profesores sobre como evalúan la *planificación de sus actividades de aprendizaje* (Tabla 1, ítem 3), de un total de 65 respuestas, sólo el 55,38% responde que lo hace *Bien*; el 38,46% opina que lo hace *Regular*, y el 4,62% dice que lo hace *Mal*. Como se aprecia en los párrafos que anteceden, estos datos contrastan con las concepciones didácticas explicitadas en los estudios internacionales que nos sirven de referente.

4 Sobre la planificación de las actividades de enseñanza

Resulta curioso que en la literatura especializada aparecen pocas referencias sobre la *planificación de las actividades de enseñanza* (acciones a desarrollar por el profesor). Ello se debe, probablemente, a que es difícil concebir las acciones del profesor separadamente de las actividades que deben efectuar los alumnos durante la clase. Aceptemos provisionalmente la separación de esas acciones en función de cumplir con exigencias metodológicas.

Al respecto encuentra C. Gauthier que los profesores cuyos alumnos son más exitosos frecuentemente usan programas de aprendizaje adaptados a las habilidades y necesidades de los alumnos (1998, 205). Esto supone que ellos transforman la materia

de aprendizaje en un programa donde las ideas y conceptos guardan una coherencia tal que evidencian las relaciones entre ellos. Previsiblemente, esa selección y tipo de organización del material, convertido en programa de aprendizaje, tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los alumnos.

En nuestro estudio diagnóstico sobre la gestión de la clase hallamos que 64 profesores respondieron a este indicador del cuestionario (Tabla 1, ítem 4) de la siguiente manera: el 70,31% opina que planifica *Bien* sus actividades de enseñanza; 25% encuentra que lo hace *Regular* y un 3,13% opina que lo hace *Mal*. Admitamos, también, que probablemente los profesores que respondieron a nuestro cuestionario no tenían ideas muy precisas sobre lo que se les estaba preguntando. De todos modos, sería lamentable que profesionales de la educación se conformen con niveles tan bajos de desempeño.

Gauthier, con base en Berliner (1984), refiere que “los profesores eficientes saben dirigir de manera adecuada los grupos de alumnos cuyas habilidades no son equivalentes”. (1998, p. 205). Dice que Berliner menciona de manera convincente que los grupos de alumnos que poseen habilidades muy desarrolladas pueden avanzar hasta 15 veces más rápido que los alumnos que tienen bajo nivel de desarrollo de las habilidades.

5 Sobre la planificación de las evaluaciones

La planificación de la evaluación es otra de las previsiones importantísimas que el profesor debe realizar antes de enfrentarse a los alumnos en el aula. No obstante, es sorprendente la escasez de enunciados sobre este particular en las investigaciones sobre la clase. En la interesante investigación de tercer nivel llevada a cabo por Gauthier y colaboradores, este se queja de que “ningún elemento tratando del planeamiento de las evaluaciones fue presentado en las síntesis analizadas” (1998, p.205).

En nuestra investigación, 65 profesores de un total de 66 incluidos en la muestra, respondieron al indicador de *planificación de las evaluaciones* (Tabla 1, ítem 5). El 70,77% de ellos considera que realiza *Bien* esta tarea; y el 20,23 estima que lo hace *Regular*. En fin, que sólo un 70% de nuestros profesores encuestados se preocupa

realmente con la planificación de la evaluación del rendimiento de sus alumnos. Cuando nos remitimos al cuestionario aplicado a los alumnos (Tabla 2, ítem 3), vemos que esta situación es aún peor, pues de 950 respuestas, sólo 256, o sea, el 26,95% dice que los profesores evalúan *Bien* en todas las aulas, al tiempo de que el 49,79% opina que lo hacen *Regular* y más del 20% juzga que lo hacen *Mal*. Del mismo modo, si cruzamos las opiniones de los alumnos respecto a si los profesores *informan los resultados de las evaluaciones* (Tabla 2, ítem 4), con los dos ítems anteriores nos encontramos con que las respuestas de los alumnos son muy parecidas. Este indicador fue respondido por 947 alumnos, de ellos sólo el 24,71% considera que sus profesores informan *Bien* los resultados evaluativos; el 43,51% dice que lo hacen *Regular* y el 29,57% opina que lo hacen *Mal*. Una vez más hay que lamentar que esto esté ocurriendo en nuestras aulas de nivel medio.

Debiéramos estar de acuerdo con N. Yakoliev cuando explica que la manera de encarar la evaluación depende de cómo el profesor interpreta su deber pedagógico:

Si se siente comprometido a reproducir en calificación el verdadero nivel de los conocimientos de un alumno y expresar en él, en qué medida estos conocimientos corresponden a las exigencias del plan, esto es una situación muy favorable. De esta manera el maestro es objetivo y sus valoraciones serán cada vez más justas (1979, p. 176).

Infelizmente, como muestran los datos de nuestra investigación, aún estamos lejos de que esto suceda, para bien del alumno, de las familias y de la sociedad en general.

6 Sobre la planificación del ambiente educativo

La planificación del ambiente educativo integra tres elementos principales: tiempo, espacio físico y medios o recursos de enseñanza. La planificación del tiempo y del espacio de la clase aparece escasamente referenciada en los estudios que nos sirven como referencia, mientras que la planificación de los medios de enseñanza presenta un alto índice de referencias en la literatura didáctica en general.

En nuestra investigación hallamos que 64 profesores respondieron al indicador sobre *planeamiento del ambiente educativo* (Tabla 1, ítem 6). De ellos sólo 19, o sea, el 29,69%, dice que realiza *Bien* esta actividad; el 46,88% opina que lo hace *Regular*, y el 23,44% cree que lo ejecuta *Mal*. O sea, que el *planeamiento del ambiente educativo* es el indicador más precario de entre las actividades de planificación de la clase que fueron encuestadas, lo cual resulta como mínimo, preocupante.

Las investigaciones previas que nos sirven de referente muestran la importancia que se debe dar a la planificación del tiempo, del espacio físico y de los recursos humanos y materiales. Con base en diferentes autores revisados por C. Gauthier, puede afirmarse que los docentes cuyos alumnos parecen obtener mejores resultados hacen su planeamiento teniendo en cuenta los ambientes de aprendizaje; del mismo modo que, una gestión eficiente de la clase parece envolver una buena preparación del material y del ambiente físico (1998, p.206). Eso significa que para que una buena clase tenga lugar, el ambiente físico debe estar en orden, los medios o recursos de enseñanza deben estar en buenas condiciones, el ambiente físico debe ser acogedor y que la gestión del tiempo debe ser adecuada. Supone también que el profesor tiene en cuenta la ubicación de los materiales en la clase, así como los niveles cognitivos al organizar los alumnos en grupos. Presumiblemente, los profesores eficientes usan el tiempo, los espacios y los recursos de manera menos tradicional.

Resulta interesante la observación de N. Yakoliev en la cual afirma que en la “organización de la enseñanza y para la impartición de los conocimientos, el profesor utiliza su propia palabra, el lenguaje, y, para el desarrollo de capacidades y habilidades utiliza el lenguaje y la acción” (1979, p. 34). La utilización de la palabra, y del lenguaje humano en general, como medio de enseñanza es importante para la cuestión pedagógica, sin embargo la acción del alumno ejecutando primero actividades materiales sobre el objeto de estudio y después actividades psíquicas es vital para la elaboración de los conceptos que permiten la apropiación de los contenidos. Ante la imposibilidad de extendernos en el tema, baste recordar siquiera la relación dinámica existente entre pensamiento y lenguaje, ampliamente estudiada por L. Vigotski. Vale recordar, también, que

el profesor tiene usualmente a su disposición una diversidad de medios de enseñanza para hacerla más efectiva: ilustraciones, instrumentos, equipos electrónicos y no electrónicos, reactivos, mapas, obras de referencias y obras de consulta, objetos de la naturaleza, etc. Mas, entre todos ellos tiene lugar principal el libro didáctico de los alumnos.⁹ Los medios tienen un papel determinante en la dirección de la enseñanza: “cuando los niños asimilan la materia de enseñanza, cuando la afianzan y la aplican en la práctica, lo hacen con la ayuda de dichos medios. Sin medios didácticos especiales no hay proceso de enseñanza” (YAKOLIEV, 1979, p. 35). Son los medios de enseñanza, en sustitución de los objetos reales, los que permiten el proceso de ejecución de actividades materiales y psíquicas sobre las cuales se desarrolla la capacidad de pensar.

7 Sobre la planificación de las reglas, de los procedimientos y de las medidas disciplinarias

De una muestra de 66 profesores, 63 respondieron a la pregunta sobre el *planeamiento de las reglas y de los procedimientos* (Tabla 1, ítem 8). 69,84% estima que hace *Bien* esa tarea, mientras que el 26,98% opina que lo hace *Regular* y el 3,17% dice hacerlo *Mal*. Al mismo tiempo, 64 profesores respondieron al indicador sobre el *planeamiento de las medidas disciplinarias* (Tabla 1, ítem 7). El 78,12% considera que planea *Bien* este aspecto, mientras el 15,63% piensa que lo hace *Regular*; y el 4,39% cree que lo hace *Mal*. Estos son elementos que también deben tenerse en cuenta por los profesores a la hora de preparar sus aulas.

Las referencias a estos aspectos en la literatura didáctica son escasas. Mas se sabe que sería deseable que desde el inicio del curso los alumnos tengan claridad sobre el conjunto de reglas que van a condicionar el comportamiento de ellos durante todo el año lectivo. Profesores eficientes, que tienen clara conciencia sobre la influencia de la conducta en las tareas cognitivas y educativas de los alumnos, acostumbran a elaborar, conjuntamente con todo el grupo, un cuadro de reglas disciplinarias que deben ser observadas en la sala de aula y en la escuela en general. Este cuadro de reglas permanece en

⁹ Para una explicación detallada de la enorme importancia del libro de texto de los alumnos, Vid. YAKOLIEV, 1979, p. 34-35.

lugar visible y a él se apela constantemente para mantener el orden. Dice Gauthier (1998, p.242-243) que en su extensa investigación sólo halló un enunciado referido al planeamiento de las medidas disciplinarias. No obstante, hemos observado en experiencias recientes, que las posibles sanciones que deben ser aplicadas a los violadores se planean juntamente con las reglas y se aprueban democráticamente por el grupo. Nos resulta contradictorio el escaso tratamiento de estos temas en las investigaciones sobre la docencia y el elevado por ciento de profesores de encuestados que dicen planear *Bien* estos aspectos (más del 70%).

Junto con las reglas y las sanciones, los profesores expertos planean también el uso de los espacios, así como los desplazamientos que serán necesarios. La planeación de los espacios permite realizar actividades variadas de aprendizaje, cuidando que las rotaciones y cambios de posición no alteren demasiado el orden, ni las actividades de supervisión del docente. O sea, se trata de minimizar las posibles alteraciones del tiempo dedicado a la actividad de aprendizaje, si bien los cambios espaciales se utilizan como *respiro*, para luego volver a la actividad principal.

8 Sobre la planificación según el desempeño que se espera de los alumnos

El 54,68% de los 64 profesores que respondieron a la pregunta sobre el *planeamiento de acuerdo con el desempeño que se espera de los alumnos* (Tabla 1, ítem 9) evalúa de *Bien* esta actividad; al tiempo que el 42,19% considera que lo hace *Regular* y el 3,13 dice hacerlo *Mal*. Como evidencian los datos, los niveles de preocupación de los profesores encuestados, son bajos respecto a este asunto. Este es, también, un tema escasamente tratado en la literatura consultada. No obstante, C. Gauthier (1998, p. 244), apoyado en Shavelson y Sterns (1981), afirma que los profesores consideran una variedad de informaciones sobre sus alumnos durante las tareas de planeamiento: sexo, edad, concepto de sí propio, participación en clase, grado de independencia, comportamientos, hábitos de trabajo y estudio, así como el éxito del alumno desde el punto de vista escolar. Del mismo modo, las investigaciones de Good (1990) revelan que las creencias de los profesores respecto a la inteligencia humana ejer-

cen influencia considerable en el comportamiento de los profesores respecto a sus alumnos.

De hecho, los profesores que perciben la inteligencia como una entidad estable tienden a clasificar los alumnos de modo jerárquico de acuerdo con el desempeño que se espera de ellos. [...] En cuanto a los profesores que vehiculan una visión dinámica de la inteligencia humana, ellos transmiten la idea de que todos los alumnos pueden progresar, que las diferencias entre los modos de aprendizaje y los resultados son inevitables y que los alumnos pueden aprender con aquellos que demuestran una cierta habilidad (GAUTHIER, 1998, p. 244).

El conjunto de los nueve indicadores analizados hasta aquí (Tabla1) puede contrastarse con lo que los alumnos opinan sobre la planificación de las aulas por parte de los profesores. Al preguntárseles si *parecen planificar sus aulas* (Tabla 2, ítem 2), de un total de 971 respuestas, sólo el 44,39% considera que sus profesores lo hacen *Bien*; el 47,17% opina que lo hacen *Regular* y el 7,31% cree que lo hacen *Mal*. Si tenemos en cuenta las respuestas que evalúan de *Mal* y de *Regular* esta actividad de los profesores, se evidencia que el 54,47% de los alumnos tiene una percepción deficiente de la actividad de planeamiento de sus profesores.

Comparando, en general, las autoevaluaciones de los profesores con los criterios de los alumnos sobre el planeamiento de la gestión de la clase que realizan los primeros, hay que convenir en que los profesores tienden a ser optimistas y a sobrevalorar su desempeño profesional, mientras que los alumnos son decididamente más críticos. Recuérdese, por ejemplo, que la mejor evaluación se la dan los alumnos al *dominio de los contenidos que enseñan* con sólo el 56,51% de aprobación (Tabla 2, ítem 1), contra el 81,25% de los profesores que consideran hacerlo *Bien*. En los demás indicadores de la Tabla 2, los alumnos se sitúan siempre bien por debajo del 50% de asentimiento.

Si revisamos ahora los indicadores de la Tabla 3, sobre la *experiencia de los profesores* que integraron la muestra, se observa que esta es muy heterogénea en cuanto a experiencia en la docencia en general y, en particular, en la enseñanza media. El tiempo de expe-

riencia en la enseñanza media es de 11,16 años y en otros niveles de 5,51 años. La experiencia más frecuente (moda) varía entre 2 y 10 años. Casi el 30% (exactamente el 27,27%) de los profesores encuestados tienen menos de tres años de experiencia, o sea son docentes noveles. De otra parte, el 50 % de los profesores investigados tienen entre 0 y 6 años de servicio en la enseñanza media, de lo que se infiere que es un cuadro docente que todavía está a inicio de la carrera y por tanto con una escasa experiencia pedagógica. Además, llama la atención también que el 24% de los profesores no tiene experiencia en la enseñanza media. Por fin, sólo el 22,72% tiene más de 20 años de experiencia.

Es posible, entonces, concluir que las deficiencias detectadas en el planeamiento de la gestión de la clase no sólo se deben a la falta de formación profesional de los profesores, sino también, como bien explica la literatura didáctica, a que los profesores inexpertos tienen grandes dificultades para lidiar con la compleja tarea de planear la enseñanza. Obviamente que, otras variables de seguro están interviniendo (condiciones de trabajo, número de alumnos, números de turmas, titulación, remuneración salarial, etc.) en estas deficiencias, más no hacemos referencias a ellas porque no han sido objeto de análisis en este reporte de investigación.

5 Conclusiones

El mundo cambió: vivimos la era del conocimiento y de las tecnologías digitales; la percepción del tiempo hoy es diferente a la de hace veinte o treinta años atrás; el poder seductor de la imagen nos acecha por todas partes; el consumismo y el hedonismo están produciendo una levedad en la percepción de la vida; segmentos otrora discriminados ocupan hoy importantes espacios sociales; la clase media creció a nivel mundial; la escolarización y el acceso a la cultura tienden a universalizarse en todos los niveles educacionales; se han multiplicado los recursos y conocimientos al alcance de todas las profesiones; la violencia criminal, la drogadicción, la corrupción y otros males causan verdaderos estragos a la conciencia social. Pero también hay aspectos que casi no han mudado: la escuela continúa siendo la principal institución socio-cultural, cuya responsabilidad principal consiste en instruir y educar a los ciuda-

danos a través de la asimilación consciente de la herencia cultural, científica y tecnológica que la humanidad ha venido acumulando en su devenir histórico. La clase continúa siendo la entidad tiempo-espacial principal donde se organizan y adquieren, individual y colectivamente, los conocimientos, las habilidades y los valores de los ciudadanos en formación. La enseñanza es y continuará siendo en grupos por mucho tiempo. El profesor continúa siendo el profesional especializado en dirigir los procesos cognitivos y la adquisición de habilidades, hábitos y valores por parte de los alumnos.

En ese contexto, nuestro estudio corrobora la importancia de la clase como forma organizativa principal de la enseñanza. Y si aceptamos, además, que la función principal del profesor es enseñar, se debe admitir, al mismo tiempo, que la gestión integral de la clase constituye una competencia principalísima de la profesión.

Dentro de eso, la *etapa de planificación de la gestión de la clase* es determinante para el éxito del aprendizaje de los alumnos. Profesores que no planean, y que improvisan su labor docente, causan verdaderos perjuicios al aprendizaje de los alumnos. La percepción de los escolares que integraron la muestra de que sus profesores no planean adecuadamente sus clases, no es irreal. Ello se confirma a través del cruzamiento de esos datos con la experiencia docente de los profesores y con sus propias visiones, aun cuando sospechamos que los docentes tienden a sobrevalorar sus actividades de planeamiento.

Dentro del conjunto de indicadores revisados, el indicador mejor evaluado por los profesores resulta ser el de *planificación de los contenidos*, pues más del 81 % considera que lo hace Bien. El indicador peor evaluado por los profesores es el que tiene que ver con la *planificación del ambiente educativo* (tiempo, espacio y recursos), sólo el 30% considera que lo hace Bien. El segundo indicador mejor evaluado por los profesores es la *planificación de los objetivos*, aunque sólo el 73,77% considera que lo hace Bien. El segundo peor indicador evaluado por los profesores es la *planificación según el desempeño que se espera de los alumnos*, sólo el 54,68% dice hacerlo Bien. A su vez, la tendencia de las evaluaciones de los alumnos es a descalificar la labor de planeamiento de los profesores. Las contradicciones notables entre las evaluaciones que los profesores otorgan a los indicadores y la negación que de ello hacen los alumnos nos inducen

a pensar en las vacilaciones, desconocimientos e incertezas por las que atraviesa ese cuerpo profesional.

Un análisis que correlacione la respuesta de los profesores con relación a los indicadores de planeamiento de los contenidos, de las actividades de enseñanza y de evaluación, sugiere el predominio de una concepción tradicional de enseñanza cuyo foco principal está en el tratamiento de los contenidos, en la figura del profesor y en la clase expositiva frontal con poco auxilio de recursos didácticos o tecnológicos. Del alumno se espera muy poco, por eso es escaso el planeamiento de actividades de aprendizaje y bajo el nivel de expectativa en relación con su desempeño. Por fin, la evaluación parece ser planeada sólo para verificar en el alumno la cantidad de contenidos transmitidos que fue capaz de reproducir en un espacio de tiempo determinado.

Los resultados de nuestro estudio confirman los enunciados hallados en la literatura respecto a que los profesores inexpertos -y consiguientemente con deficiencias de formación-, presentan dificultades para lidiar con la compleja tarea de planificación de la enseñanza, lo que evidentemente tiene influencia negativa en el aprendizaje de los alumnos; al mismo tiempo, los profesores de experiencia logran contender mejor con esa tarea e influir positivamente sobre el éxito de los alumnos. Los profesores inexpertos tienden a ser optimistas y a sobrevalorar sus tareas de planificación de la enseñanza; mientras que los alumnos tienden a ser más críticos y objetivos cuando observan de cerca la labor de sus profesores.

Los resultados de este estudio pueden ser importantes para:

- 1) la sustentación -en cuanto diagnóstico-, de planes de intervención dirigidos a la formación continuada en servicio de los docentes de la red estadual de enseñanza media de la ciudad de Uberlândia, M.G. Brasil;
- 2) servir de referencia para estudios diagnósticos similares en otros contextos educativos;
- 3) aprovecharse para la formación pedagógico-didáctica inicial de profesores de los niveles fundamental y medio.

Referencias

- AQUINO, O. F. Dinamização da aula pós-moderna: resultados de pesquisa. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte. Anais XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-12.
- AQUINO, O. F; PEREIRA, K. M. A; PUENTES, R. V. Globalización y enseñanza de lenguas: hacia una clase rizomática. *Revista de Educação* (PUCCAMP), v. 1, p. 1-24, 2009.
- AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. A aula complexa: uma experiência inovadora. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste. Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento, 2010, Uberlândia. X Encontro de Pesquisa da Anped Centro-Oeste. Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Anais. Uberlândia: FAGED - UFU, 2010. v. I. p. 1-11.
- AQUINO, O. F; PUENTES, R. V; LONGAREZI, A. M. O perfil profissional dos professores do Ensino Médio em Uberlândia. In: XI Seminário Nacional "O uno e o diverso na educação escolar", 2011, Uberlândia. Anais do XI Seminário Nacional "O uno e o diverso na educação escolar". Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, 2011. v. 1. p. 1-11.
- BUDARNI, A. A. La clase: forma fundamental de organización del proceso de enseñanza en la escuela. In: *Didáctica de la escuela media*. M.A. Danilov; M.N. Skatkin. La Habana: Pueblo y Educación, 1978, p. 224-305. Condiciones.
- CARMENATE, M.G; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Perfil del profesor y de la clase universitaria en Cuba: resultados de un estudio de caso. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 25, p. 107-131, 2009.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 1998.
- LABARRERE, G.; VALDIVIA, G.E. *Pedagogía*. Segunda reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 2001. PUENTES, R. V; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas* (UnB), v. 14, p. 111-129, 2008.
- RICO M., Pilar. *La zona de desarrollo próximo*. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación, 2003.
- SILVESTRE O., Margarita. *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Proyecto TEDI, s/f.
- SILVESTRE O., Margarita; ZILBESTEIN T., José. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación, 2002.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. In: *El proceso de formación de la psicología marxista*: L. Vigotski. A. Leontiev. A. Luria. : Editorial Progreso, 1989. (Recopilación, prefacio y comentarios de A. Puziréi). Moscú: Editorial Progreso, 1989.

YAKOLIEV, Nicolai. *Metodología y técnica de la clase*. La Habana: Libros para la Educación, 1979.

Ensino médio em Uberlândia: uma análise do perfil da gestão da matéria e da classe

Izaudir Diniz

Fábio Cardoso de Souza

Sérgio A. F. Lisboa Genovez

O presente capítulo e artigo têm por finalidade apresentar alguns dados e reflexões realizadas a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – Gepedi¹. Os dados foram coletados no ano de 2010 em sete escolas públicas de ensino médio em Uberlândia, entrevistamos 66 professores e 1059 alunos. O critério de escolha das escolas baseou-se nos melhores e piores resultados do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2008. Inicialmente foram seis escolas, mas com o objetivo de ampliar a amostra acrescentamos mais uma.

Vamos focar principalmente a aula, em especial a gestão da matéria e a gestão da classe, a aula aqui entendida como afirma Puentes:

Na atualidade a aula constitui o ato (ação, trabalho) intencional (consciente, dotado de objetivos, finalidades, propósitos) que realizam, num espaço, num tempo e com recursos determinados, o professor, o aluno e a classe, tendo o conteúdo por mediação, com vistas à realização de um tipo específico de processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento integral da personalidade do estudante. (Puentes, 2010, p. 3).

¹ Os dados aqui apresentados são parte dos projetos: 1) *Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio; um diagnóstico de obstáculos e de necessidades didático-pedagógicas*, financiado pela Fapemig; 2) *Didática da sala de aula*, desenvolvido com recursos da Emenda Parlamentar do município de Uberlândia; e 3) *O perfil dos professores do Ensino Médio*, que atualmente conta com o apoio do CNPq.

Certamente a aula ainda é o principal espaço onde se dá o processo de ensino e aprendizagem, estaremos procurando nas respostas dos professores e dos alunos como a aula acontece no dia a dia.

É importante citar também como Ilma Passos A. Veiga sintetiza a aula:

A aula é um projeto de construção colaborativa entre professor e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto. A aula é um ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor e dos alunos. É ainda espaço de múltiplas relações e interações. Enfim, a aula é espaço de formação humana e da produção cultural (Veiga, 2008, p. 8).

O conceito apresentado por Ilma Passos A. Veiga releva a interação entre professor e alunos e se coloca como uma ação de construção do conhecimento.

1 A gestão da matéria

Identificamos a aula como o espaço onde ocorrem as principais relações que integram o processo de ensino e aprendizagem; dos objetivos, do conteúdo, das atividades, dos métodos, das estratégias e da avaliação. Consideramos que o ambiente da aula e o tempo de sua execução precisam ser bem aproveitados inclusive na mudança de uma atividade para outra.

A gestão da matéria está sendo pensada aqui na perspectiva de Clermont Gauthier que assim a define:

A função pedagógica de gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo (Gauthier, 1998, p. 196).

Daremos uma atenção especial ao conteúdo e ao planejamento, uma vez que essas categorias aparecem de forma clara na nossa pesquisa.

Os professores do ensino médio das escolas públicas de Uberlândia ao responderem as perguntas sobre o planejamento da gestão da matéria, no geral não se consideram bons para planejar. Mas 81,25% consideram-se bons para planejar quanto ao conteúdo.

Pensando o conteúdo na perspectiva de João Luiz Gasparin, onde:

A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada (Gasparin, 2005, p. 58).

Como os professores responderam que prevalece as aulas expositivas (65,63%), torna-se impossível trabalhar o conteúdo no sentido em que possibilite ao aluno apropriar-se dos conceitos científicos, uma vez que esse tipo de aula não permite as atividades mentais necessárias para a constituição de uma nova síntese. Como os alunos de algumas das escolas pesquisadas apresentam bons resultados nos exames de vestibular e Enem, isso revela que os professores planejam a repetição do conteúdo a exaustão, com aulas expositivas, acreditando ser isso que os alunos precisam.

Como passar nos exames parece ser o mais importante, os professores também se colocam como bons no planejamento dos objetivos, cerca de 73,77%, consideram que planejam bem os objetivos, mas sem pensar na aprendizagem propriamente dita. Ainda segundo Gasparin (2005) os objetivos devem ser elaborados levando em conta: O quê? E o para quê? Aprende os conhecimentos científicos e os conceitos para colocá-los em prática no contexto social fora da escola.

A forma como os professores do ensino médio de Uberlândia planejam vem ao encontro do que afirma Gauthier:

Os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada se concentram às vezes demais no conteúdo e não o

bastante nas necessidades dos alunos. Isso pode impedi-los de tirar vantagem dos momentos propícios ao ensino que surgem quando os alunos fazem perguntas e dão respostas inesperadas (Gauthier, 1998, p. 200).

O planejamento parece visar apenas o interesse e o conforto do professor, a periodicidade com que planejam e as aulas expositivas confirmam que o planejamento não é pensado a partir dos alunos.

Poucos trabalham com resolução de problemas, apenas 36,51%, mesmo sendo a problematização a orientação metodológica sugerida pelos CBCs – Currículo Básico Comum – editados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em 2008, documentos que orientam os currículos do Ensino Médio. A mesma orientação está presente em um documento do Ministério da Educação, chamado Ensino Médio Inovador (2009).

Pensamos em problematização como orientação metodológica na forma apresentada por Marilda Aparecida Behrens quando afirma:

A problematização demanda que o professor elabore questionamentos pertinentes e significativos sobre a temática proposta. A problematização é colocada como provocação para estimular os alunos na busca das possíveis soluções. O início de um processo metodológico que contemple a problematização implica a proposição de problemas mais gerais ou mais específicos, focados em uma única temática ou que demandem a interconexão de vários temas de estudo e aprendizagem (Behrens, 2006, p. 178)

Como problematizar pressupõe estimular os alunos na busca de soluções, os professores do ensino médio das escolas estaduais de Uberlândia pouco faz nessa direção, uma vez que apenas 37,50% dos professores dão importância à estimulação positiva do trabalho dos alunos.

Os dados citados estão sintetizados na Tab. 1.

TABELA 1 – Gestão da Matéria

INDICADORES	Avaliação em %			
	Bom	Regular	Insuficiente	Não sei
I O Planejamento da Gestão da Matéria (conteúdo) no que diz respeito:				
aos objetivos	73,77,77773	26,23	0,00	0,00
aos conteúdos	81,25	17,19	1,56	0,00
as atividades de aprendizagens (ações a serem desenvolvidas pelos alunos)	45,31	53,13	1,56	0,00
as atividades de ensino (ações a serem desenvolvidas pelo professor)	70,31	25,00	3,13	1,56
o planejamento das avaliações	70,77	29,23	0,00	0,00
às estratégias de aprendizagens (como serão organizados os alunos para realizar as ações)	55,38	38,46	4,62	1,54
o planejamento do ambiente educativo (tempo, espaço físico e recursos)	29,69	46,88	23,44	0,00
II Execução da matéria (conteúdo) no que diz respeito:				
as estratégias de aprendizagem:				
círculos de leitura	16,13	56,45	24,19	3,23
trabalho individual	50,00	43,75	6,25	0,00
aula expositiva sozinha	65,63	32,81	0,00	1,56
aula expositiva com suporte audiovisual	41,27	30,16	26,98	1,59
leitura individual	23,33	63,33	11,67	1,67
jogos	20,31	28,13	46,88	4,69
conversa informal	47,69	46,15	6,15	0,00
tempestade de ideias	34,38	35,94	21,88	7,81
estudo de caso	22,22	46,03	26,98	4,76
trabalho de campo	15,87	15,87	60,32	7,94
solução de problemas	36,51	47,62	14,29	1,59
O ensino explícito:				

Continua na página 254

INDICADORES	Avaliação em %			
	Bom	Regular	Insuficiente	Não sei
revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos	63,50	33,33	3,17	0,00
integração dos conceitos básicos ao longo da disciplina	59,67	37,10	3,23	0,00
explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado	75,38	23,08	1,54	0,00
apresentação dos conteúdos de maneira sequencial	73,84	24,62	1,54	0,00
apresentação clara dos conteúdos	76,92	23,08	0,00	0,00
tempo da aula previsto para atividades práticas dos alunos	35,39	49,23	15,38	0,00
as retroações oferecidas (correções e indicações para ajudar aos alunos)	46,03	44,44	9,52	0,01
o reforço (estimulação positiva do trabalho do aluno)	37,50	51,56	9,38	1,56

As respostas revelam também que os professores não estão preocupados com o planejamento do ambiente educativo, tais como: tempo previsto para o ensino dos conteúdos; espaço físico e recursos humanos e materiais, ou não consideram que a escola ofereça um bom ambiente educativo, pois 29,69% consideram bons e 46,88% o consideram regular, as repostas podem ser comparadas na Tab. 1.

Na opinião de Veiga:

No momento da organização didática da aula, vale perguntar: que lugar ocupa o aluno na instituição educativa e na sala de aula? A resposta é simples. O aluno ocupa um espaço pedagógico, na concepção de educação como processo de formação e emancipação humana. [...] Significa entender os equipamentos didáticos como meios para propiciar a expressão dos potenciais críticos, criativos, afetivos e cognitivos (Veiga, 2008, p. 289).

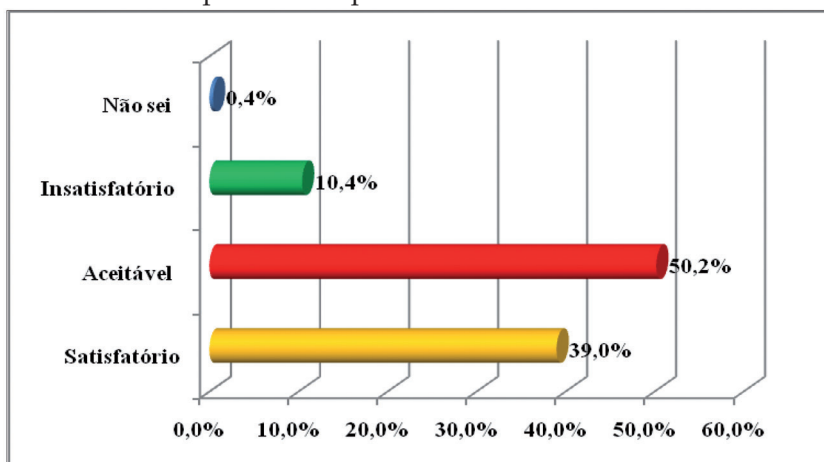
Mesmo se declarando bons no planejamento os professores demonstram que não levam em consideração o espaço que o aluno ocupa na instituição e tão pouco permitem aos alunos expressarem o seu potencial e contribuírem no processo ensino e aprendizagem.

É possível observar, na Tab. 1, que os professores parecem não considerar que seus alunos são capazes de desenvolver com eficácia as atividades de aprendizagem. Apenas 45,31% desses docentes avaliam que os alunos agem com eficiência e atribuem a causa desse problema aos próprios estudantes. Sendo que 70,31% dos professores consideram que desenvolvem boas ações para o desenvolvimento das atividades de aprendizagens. Esses dados revelam que a aprendizagem está centrada o professor, reforçado pelo fato dos professores preferirem as aulas expositivas

Por outro lado os alunos têm uma visão otimista com relação ao trabalho dos seus professores, isso porque 89,2% consideram aceitável e satisfatório quando perguntados se os professores parecem saber dar aulas, apenas 10,4% consideram insatisfatório e 0,4% disseram não saber, o que podemos observar na Fig. 1

Isso demonstra que os alunos percebem de forma diferente a ação dos docentes, enquanto estes não valorizam a capacidade dos alunos.

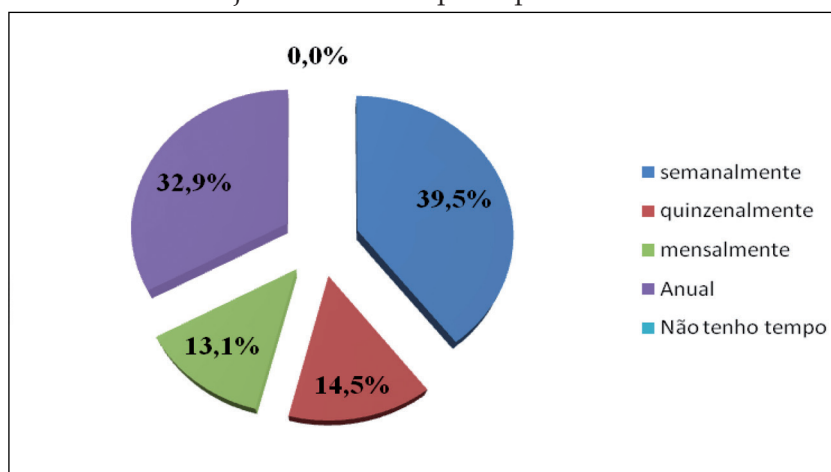
FIGURA 1 – Os professores parecem saber dar aula?



Fonte: Dados da pesquisa

Os professores alegam que são bons planejando o conteúdo da disciplina que ministram, mas, ao serem perguntados com que periodicidade efetuam o seu planejamento, parecem contraditórios, pois 32,9% dizem que o fazem anualmente e 39,5% afirmam realizá-lo semanalmente. Pensando que o planejamento deve ser feito para cada aula, levando em conta que cada uma deve ter o seu início meio e fim é significativo o fato de que a metade dos professores não parecem planejar a aula, simplesmente planejam o curso como um todo, essa prática revela que apenas seguem o que é determinado pelo livro didático, os dados podem ser observados na Fig. 2.

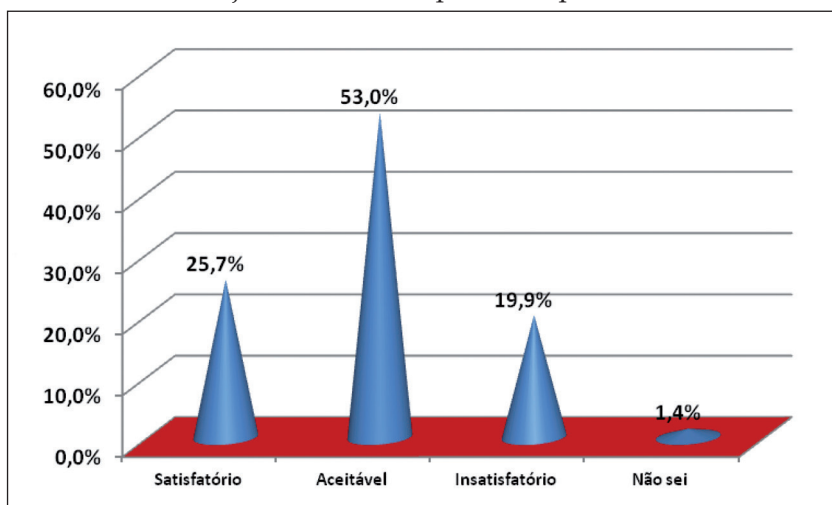
FIGURA 2 – Planejamento da disciplina: periodicidade.



Fonte: Dados da pesquisa

O planejamento da disciplina nas escolas públicas de ensino médio parece ser feito de forma genérica, pois não se observa uma preocupação explícita em relação com a sua conexão com a aula. Perguntados sobre a forma em que é feito o planejamento, a maioria (60,0%) respondeu que o faz de forma individual. Pensando na quantidade de turmas existentes em uma escola de ensino médio, geralmente funcionando em dois turnos, existem vários professores lecionando a mesma disciplina para a mesma série, fica clara a possibilidade de um trabalho colaborativo, no entanto os professores planejam de forma individual, é o que demonstra a Fig. 3.

FIGURA 3 – Planejamento da disciplina: de que forma?



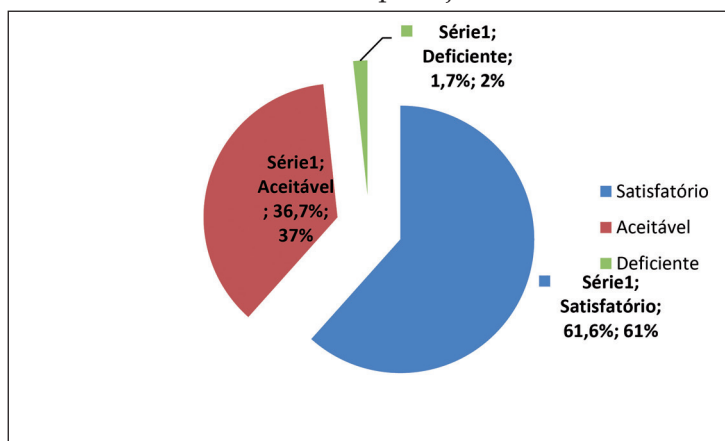
Fonte: Dados da pesquisa

Outro dado que merece comentário sobre a pergunta anterior é que existem professores que não planejam de forma alguma. Mas, como é obrigatória a entrega de, pelo menos, um planejamento anual, imaginamos que seja apresentado um único planejamento para a disciplina de cada série do ensino médio.

Observando que os professores responderam que planejam de forma individual, utilizam de preferência aulas expositivas e não levam em conta as experiências dos alunos, isso de certa forma revela que só há aulas introdutórias. Os professores e alunos tratam nas aulas um mesmo conteúdo uma única vez. Dessa maneira, durante cada aula, é tratado sempre um conteúdo novo, de forma introdutória, isto é, no nível mais simples de assimilação cognitiva. Sendo assim, o conteúdo programático da disciplina é abordado só na horizontal.

Na prática essa horizontalidade apresentada por Puentes (2010, p. 9) é fundada ou baseada no uso do livro didático, onde cada aula pode ser um capítulo do livro ou um tópico do capítulo e geralmente a próxima aula é a continuidade do capítulo ou é a continuação de outra unidade presente no livro, assim os professores passam todo o ano fazendo introduções e nunca saem do nível de assimilação.

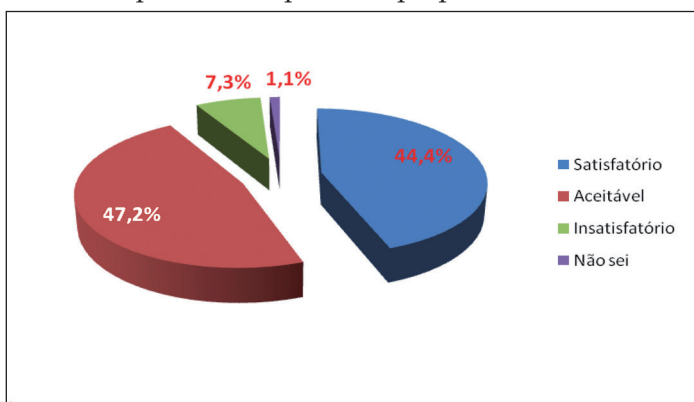
FIGURA 4 – Você considera o seu planejamento didático?



Fonte: Dados da pesquisa

Quando indagados sobre a qualidade do planejamento didático (Fig. 4), 61,60% dos professores consideram o seu planejamento satisfatório e 36,7% aceitável e apenas 1,7% deficiente. Curiosamente, quando perguntados os alunos se os seus professores parecem preparar as aulas, eles não sentem isso na mesma proporção, pois 44,4% responderam como satisfatório e 47,20% entendem como aceitável. Nos percentuais apresentados na Fig. 5, fica evidente que os professores não conseguem passar aos alunos a mesma confiança que possuem sobre o seu planejamento didático.

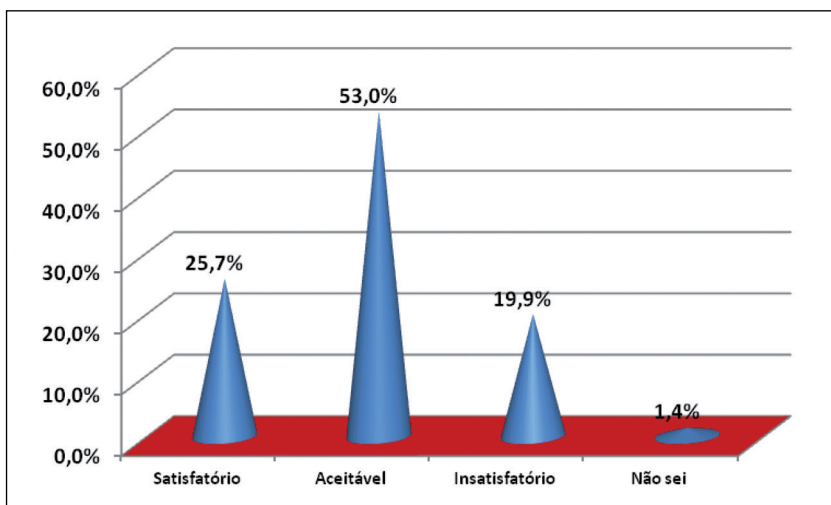
FIGURA 5 – Os professores parecem preparar suas aulas?



Fonte: Dados da pesquisa

Outra discussão que pode ser feita a partir dos questionários é sobre o aproveitamento do tempo em sala de aula. O ensino se constitui num processo de longa duração, composto por aulas isoladas. As aulas são desenvolvidas em um prazo de tempo e de espaço determinados, voltadas para a realização de tarefas didáticas específicas de ensino, de aprendizagem e de trabalho intelectual visando fundamentalmente propiciar a assimilação de conhecimentos e habilidades.

FIGURA 6 – Os professores parecem aproveitar adequadamente o tempo previsto para a aula?

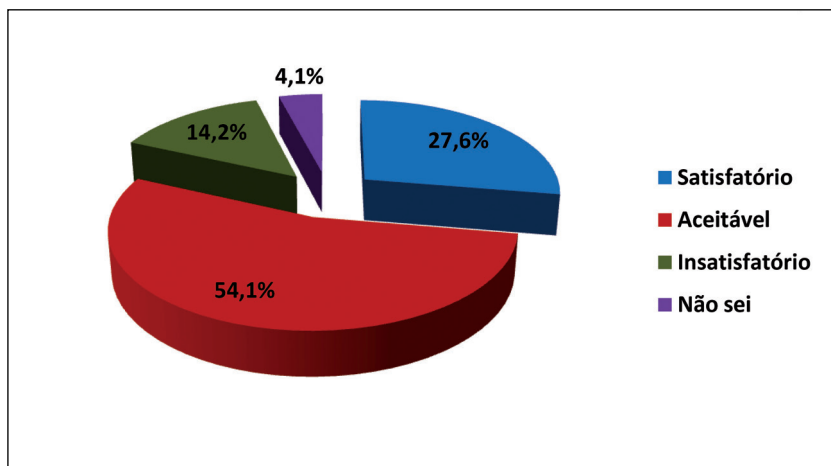


Fonte: Dados da pesquisa

O destaque aqui é para a importância que se dá ao tempo e o seu devido aproveitamento, pensando sempre nos objetivos a serem atingidos com a aula. Nesse sentido, os alunos do ensino médio de Uberlândia consideram que os seus professores aproveitam bem o tempo da aula, uma vez que 53,30% acham aceitável, 25,7% satisfatório e apenas 19,90% insatisfatório, como mostra a Fig. 6.

A Fig. 7 mostra que na visão dos alunos os professores dedicam mais tempo ao conteúdo do que a outras atividades, isso evidencia o caráter conteudista das aulas. As respostas entre satisfatório e aceitável somam 81,70%. Isso confirma que os professores uma vez centrados no conteúdo não estão preocupados em desenvolver habilidades, valores, hábitos e competências dos alunos.

FIGURA 7 – Os professores parecem destinar a maior parte do tempo previsto da aula para o tratamento dos conteúdos?



Fonte: Dados da pesquisa

2 Gestão da classe

A gestão da classe é tão importante quanto à gestão da matéria, pois a sala de aula é o principal espaço onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, onde os professores e os alunos se relacionam diretamente, onde acontecem as principais atividades e porque não dizer as negociações, podemos então dizer que é o espaço de negociação por excelência.

A gestão da classe engloba tudo aquilo que o professor faz em especial supervisionar as atividades de aprendizagem, a relação entre os alunos, bem como o comportamento dos mesmos, isso servirá para estruturar as tarefas realizadas na sala de aula. A organização não pode ser apenas para disciplinar, mas ir além, apoiando os alunos na formação de competências que os levem a melhorar as relações interpessoais.

A gestão da classe também se refere à capacidade do professor em organizar a interação dos com aluno com a aprendizagem, mediando a relação dos alunos com o conteúdo, ou seja, com o conhecimento. Com relação a interação, Clemont Gauthier sugere:

Os professores que procuram fazer com que seus alunos se envol-

vam de forma ativa podem recorrer a um conjunto de atividades de aprendizagem tais como os círculos de leitura, o trabalho individual, a aula expositiva sozinha ou com suporte audiovisual, a leitura silenciosa, o jogo, a conversa informal, etc (Gauthier, 1998, p. 209).

As sugestões acima deixam claro que o professor deve lançar mão de vários recursos para manter os alunos focados na aprendizagem.

Nossa pesquisa também se preocupou em colher as impressões dos professores sobre a sua prática, como organizam o espaço, como aplicam as regras e como planejam a gestão da classe.

Puentes (2010, p. 1) afirma que os professores se preocupam muito com o conteúdo das disciplinas e não dão valor aos próprios alunos e à classe. Às vezes não cobram nenhuma responsabilidade do aluno, apenas dão ao estudante o que parece ser seu por direito, ou seja, o conteúdo.

Nas escolas pesquisadas os professores consideram que o planejamento das medidas disciplinares é bom e 78,12% responderam que chamam a atenção dos alunos quando as regras são quebradas e que também planejam os procedimentos, 69,84% consideram boas as suas atitudes, os percentuais podem ser vistos na Tab. 2.

TABELA 2 – Gestão da Classe

INDICADORES	Avaliação em %			
	Bom	Regular	Insuficiente	Não sei
I - O planejamento da gestão da classe				
O planejamento das medidas disciplinares (chama a atenção dos alunos para as consequências decorrentes da violação das regras já explicitadas)	78,12	15,63	4,39	1,56
O planejamento das regras e dos procedimentos	69,84	26,98	3,17	0,01
O planejamento de acordo com o desempenho que se espera dos alunos	54,68	42,19	3,13	0,00

Continua na página 262

INDICADORES	Avaliação em %			
	Bom	Regular	Insuficiente	Não sei
A aplicação das medidas disciplinares e das sanções	49,21	47,62	3,17	0,00
A aplicação das regras de procedimentos	60,32	36,51	3,17	0,00
As atitudes dos professores				
Entusiasmo manifestado	56,25	37,50	6,25	0,00
Aproximação dos alunos e contato físico socialmente é apropriada	57,15	33,33	6,35	3,17
A supervisão ativa do trabalho realizado	54,24	37,29	8,47	0,00
III - A avaliação e o controle das atividades de gestão da classe				
1. As medidas disciplinares				
2. A avaliação das regras e procedimentos				
3. A ação reflexiva dos professores				
As medidas disciplinares 2. A avaliação das regras e procedimentos 3. A ação reflexiva dos professores	50,00	42,19	7,81	0,00
A avaliação das regras e procedimentos	47,62	47,62	4,76	0,00
A ação reflexiva dos professores	53,97	69,68	6,35	0,00

É providencial discutir aqui um conceito para disciplina, pensando como Celso Antunes:

Poderíamos afirmar que uma classe disciplinada é toda aquela que ofereça ao professor oportunidades adequadas para o desenvolvimento de seu processo de ajuda na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e atitudes socialmente aceitas por parte dos alunos (Antunes, 1999, p. 84).

Ressalto que o professor também deve contribuir para que a disciplina ocorra, não pode ser apenas ação dos alunos enquanto classe.

Quanto às medidas disciplinares, apenas 49,21% dos professores consideram que faz bem a sua aplicação, enquanto que 47,62%

se colocam como regulares. Pensando no que seria uma gestão da disciplina, Celso Antunes afirma:

O professor eficiente na administração da disciplina, independentemente da idade dos alunos, é todo aquele que sabe dirigir uma classe de forma organizada e eficaz, alcançando seus objetivos de intermediar o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades e atitudes positivas por parte dos alunos, mas também ajudando-os na socialização, preparando-os para sua qualificação (Antunes, 1999, p. 84)

Pensando assim, os professores do ensino médio das escolas estaduais de Uberlândia não conseguem administrar bem a adoção das mediadas disciplinares. Talvez esses dados revelem também a insatisfação dos professores com a gestão da disciplina realizada pela direção das escolas, uma vez que é comum os professores pedirem ajuda da direção com relação aos alunos considerados indisciplinados.

Por outro lado, pensando que nas situações em que é preciso punir, os professores devem levar em conta que os problemas disciplinares integram as suas funções, a punição deve ser aplicada em último caso e sempre de natureza moderada. Fica claro que não basta para o bom relacionamento na sala de aula aplicar o regimento da escola ou as regras que foram combinadas, pois o professor tem que saber dosar a aplicação das sanções para que elas tenham o efeito desejado.

Para que as relações em sala de aula possam ser de qualidade e garantam o bem-estar e a descontração, o local não pode ser abafado, tem que existir espaço para a circulação, não deve haver uma eterna disputa por uma cadeira ou mesa. A aula só é significativa para o aluno quando as regras estão claras, são praticadas no dia a dia e é necessário que o estudante esteja tranquilo e seguro das suas responsabilidades.

Se por um lado os professores consideram o seu planejamento e a sua prática como sendo boa, eles não fazem a mesma leitura sobre os seus alunos. A Tabela 2 mostra que não há a mesma expectativa, por exemplo: entusiasmo dos alunos, 56,25% se consideram bons, aproximação como os alunos (contato físico) 57,17% acha que

é bom e apenas 54,24% dos professores consideram boa a sua própria supervisão das atividades dos alunos. Comparado com a satisfação pelo planejamento da gestão da classe e do conteúdo (81,25%), fica a impressão que os professores são pessimistas com relação ao rendimento e atitudes dos seus alunos.

Considerações finais

Após essas reflexões, percebe-se a importância do professor dominar não só os saberes da sua disciplina e o currículo escolar, mesmo com experiência em sala de aula é necessário apropriar-se de conhecimentos e saberes didático-pedagógicos para colocá-los a serviço do processo ensino-aprendizagem, atendendo melhor as necessidades dos alunos.

A partir daí, faz-se necessário não só o processamento dos dados já coletados pela nossa pesquisa como também ampliar a discussão e a compreensão de como ocorre na prática a relação entre professor/conteúdo/aluno. Os dados apontam as dificuldades encontradas pelos professores e alunos, mas também apontam a existência de práticas que colaboram para bons resultados ao final do processo de conclusão do ensino médio, por exemplo, o número de alunos das escolas públicas de Uberlândia que ingressam no ensino superior.

Uma sugestão aos professores nesse momento é investir no planejamento e no trabalho coletivo, pois ficou claro nos questionários aplicados que as atividades desenvolvidas são na sua maioria individuais. Isso poderá criar um clima de colaboração e de partilha de saberes e experiências.

Outro caminho poderia ser de novas dinâmicas na formação continuada, valorizando não só conteúdo, mas também as didáticas específicas, a fim de que os professores adquiram novos conhecimentos e sejam capazes de melhorar a sua prática.

Referências

- ANTUNES, Celso. *A dimensão de uma mudança*. Campinas: Papirus, 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologias de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006. p. 163-187.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Médio Inovador*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GAUTHIER et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.
- PUENTES, Roberto Valdés. *A gestão da classe em situação de interação com os alunos*. Texto em formato digital para uso do autor na disciplina: Organização do trabalho pedagógico. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- PUENTES, Roberto Valdés. *A gestão da matéria no processo de interação com os alunos: características e exigências técnicas da aula*. Texto em formato digital para uso do autor na disciplina: Organização do trabalho pedagógico. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- PUENTES, Roberto Valdés. *A gestão da matéria no processo de interação com os alunos III: classificações e tipologias da aula*. Texto em formato digital para uso do autor na disciplina: Organização do trabalho pedagógico. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Proposta curricular de Artes: ensino médio. CBC de Geografia. Belo Horizonte, 2008.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

Reflexões sobre a prática pedagógica de Matemática no ensino médio

*Guilherme Saramago de Oliveira
Silvana Malusá Baraúna*

Pensar a prática pedagógica do professor em meio às diversas necessidades que surgem das mudanças vertiginosas da sociedade, significa reformular os modos de refletir, aprender e ensinar, ampliando a visão dos novos fenômenos apresentados à vida humana. Discutimos a necessidade de uma prática docente reflexiva como uma forma de potencializar o aprendizado, propondo uma conscientização acerca do desenvolvimento de uma maior competência didática para o professor, aumentando assim, a possibilidade de melhor aproveitamento na relação professor-aluno-construção do conhecimento.

Vivemos um momento histórico que determina a ética, a economia, os sentimentos e conseqüentemente a educação. Conhecer esse espaço é importante em função das marcas deixadas na cultura e no sujeito. Daí a necessidade de se repensar a formação e o trabalho docente enquanto um exercício indispensável no cotidiano do professor, lembrando que, tão importante quanto o ensino de conteúdos em sala de aula, é a coerência do professor entre o que diz, o que escreve e o que faz.

Para Freire (1996) pensar sobre esse aspecto é defender o ensino enquanto uma totalidade concreta, na qual a compreensão e construção do conhecimento, sistematizado na escola, deverão receber uma visão ampla, em constante movimento. Por meio dessa prática, o fenômeno do ensino passa a ser entendido como uma prática social do dia a dia, procurando compreender seu relacionamento e contradições com outras práticas na formação do homem. No entanto, é necessário um fundamento teórico metodológico coerente e adequado ao momento histórico atual, lembrando que, resistir às mudanças ou assumir modismo, significa banalizar o ato complexo de educar.

A dinâmica do professor em sala de aula denuncia a sua visão de educação, de homem e de mundo, deixando clara a sua compreensão de como se processa a aprendizagem. Nesse sentido, as reflexões que colocam a prática pedagógica como tema central, são importantes, pois se tornam uma via de compreensão entre os micros e os macros objetivos – questões educacionais x questões pedagógicas – não podem estar desvinculadas.

Assim, este trabalho procura realizar algumas reflexões sobre as ideias e ações educativas que norteiam o processo de ensinar e aprender Matemática no nível médio. Essas reflexões decorrem de alguns dos resultados oriundos de uma pesquisa mais ampla, que investigou o pensar e o fazer de um grupo formado por 20 (vinte) professores, que exercem suas atividades de magistério em instituições públicas e em instituições privadas, a respeito da prática pedagógica em Matemática que desenvolvem no ensino médio.

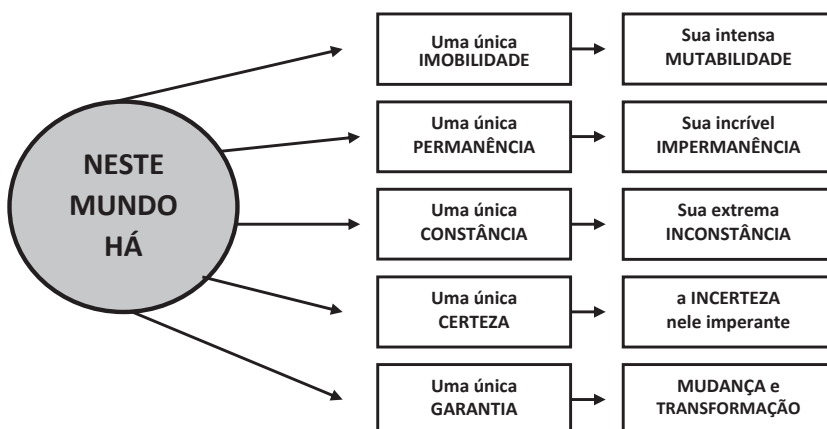
A formação e a prática do professor na contemporaneidade

O mundo hoje exige de todos os profissionais, criatividade e inovação. Porém, para que isso ocorra em sua prática docente, o professor não pode se limitar apenas a aulas expositivas, continuando a reproduzir velhos conceitos.

É necessário que o novo surja. Para isso é preciso sair da superficialidade, buscando refletir sobre os problemas existentes em suas origens. Surge a necessidade de mudanças em função de uma revolução de comportamento e do aprendizado que está mudando a vida de todos.

Conforme Malusá e Feltran (2003), o professor deve acompanhar as alterações constantes existentes no mundo, na educação, na escola. Essa sociedade dinâmica, marcada pelas inúmeras e rápidas transformações, nos mais diferentes setores da vida humana, é tratada por Lima (1998, p. 77), conforme a Fig. 1:

FIGURA 1: Esquema de Lima (1998)



Para Santaló:

Como o mundo atual é rapidamente mutável, também a escola deve estar em contínuo estado de alerta para adaptar seu ensino, seja em conteúdos como em metodologia, à evolução destas mudanças, que afetam tanto as condições materiais de vida como do espírito com que os indivíduos se adaptam a tais mudanças (Santaló, 1996, p. 11).

No entanto, ainda é muito comum nas instituições escolares, sobretudo nas aulas de Matemática, a implementação de processos educativos herdados do passado, que ignoram as individualidades dos alunos e priorizam uma estrutura curricular pensada a partir de um mundo estático e um aluno padrão.

No lugar de incentivar as diferenças para estimular o pensamento divergente, a flexibilidade e a criatividade, as práticas educativas adotadas enfatizam o desenvolvimento do pensamento convergente, uma vez que perduram estratégias no processo de ensinar e de aprender que conduz o aprendiz a reproduzir informações repassadas pelo professor e a estruturar respostas tidas como únicas e absolutamente verdadeiras.

Nesse mundo rapidamente mutável, o processo de ensino e aprendizagem em Matemática deve ter como uma das suas finalidades o estímulo ao desenvolvimento da criatividade do aluno. A criatividade como uma das prioridades na escola, se justifica na medida em que ela possibilita a produção de novas ideias e essas são

sempre bem vindas ao tipo de sociedade existente. A criatividade está também, intimamente associada à própria ideia de liberdade e permite que a mente humana se desenvolva de forma flexível, facilitando a aquisição de novos saberes. Nessa perspectiva,

Precisamos, então, valorizar a criatividade de nossos alunos estudantes, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, trabalhando, inclusive, com atividades ambíguas, complexas, com desafios, fazendo com que os estudantes se tornem sensíveis aos estímulos do ambiente, sejam capazes de adaptar-se a mudanças e consigam resolver problemas não convencionais. E o professor para conseguir trabalhar desta maneira deve ter características próprias, ser ele mesmo criativo e ter uma formação que lhe dê meios para trabalhar desta maneira e assumir estes alunos (Perez, 1999, p. 268).

De acordo com Brasil (1999, p. 42), o ensino de Matemática no nível médio, tem como objetivos, dentre outros “levar o aluno a desenvolver as capacidades de raciocínio e resolução de problemas, de comunicação, bem como o espírito crítico e criativo” e “aplicar seus conhecimentos matemáticos a situações diversas, utilizando-os na interpretação da ciência, na atividade tecnológica e nas atividades cotidianas”.

Diante desses objetivos estabelecidos por Brasil (1999), emergem algumas questões significativas no âmbito do ensino de Matemática que precisam ser devidamente esclarecidas, uma delas é a seguinte: a prática pedagógica desenvolvida nos dias atuais pelos professores que lecionam Matemática no Ensino Médio possibilita efetivamente a formação de um aluno dotado de um raciocínio que favoreça a resolução dos inúmeros problemas que emergem da vida cotidiana de forma crítica e criativa?

Essa questão é importante para a adequada compreensão da realidade educacional no que tange ao alcance dos objetivos pretendidos pela área de Matemática, pois a resposta da mesma, pode influir diretamente nas decisões e/ou alternativas quaisquer que se venha a tomar em relação à organização, desenvolvimento e implementação de ações e projetos visando alcançar uma educação de melhor qualidade e articulada com as reais necessidades sociais de formação.

Aspectos metodológicos básicos do estudo

A pesquisa que possibilitou as reflexões apresentadas nesse texto investigou um grupo de 20 (vinte) professores a respeito da prática pedagógica que desenvolvem em Matemática no nível médio. Os professores pesquisados lecionavam Matemática em instituições escolares públicas ou em instituições escolares privadas.

Para obter as informações necessárias à concretização da pesquisa citada, com fundamento na chamada Escala Likert, foi estruturado um questionário constituído por 20 (vinte) itens. Um item elaborado, na perspectiva da Escala Likert, segundo Alreck e Settle (1995), é uma afirmação à qual o sujeito pesquisado se posiciona com base em um critério objetivo estabelecido em escalas.

Conforme Mattar (2001), para cada escala instituída deve ser atribuído um valor numérico que aponta a direção de concordância ou discordância das respostas dadas pelos pesquisados em relação a cada afirmativa apresentada. A pontuação total das respostas em cada item é dada pela somatória das pontuações das respostas dadas pelos pesquisados em cada uma das afirmações realizadas.

De acordo com Backer (1995), na escala Likert devem ser atribuídos valores numéricos às escalas para indicar a força e a direção das respostas dadas pelos entrevistados frente a cada uma das afirmativas apresentadas. As escalas de concordância com as afirmativas devem apresentar valores numéricos altos enquanto as escalas de discordância devem apresentar valores numéricos baixos.

Nessa pesquisa, foram usados cinco níveis de escalas, também chamadas de respostas, ou seja, o formato típico de escalas de um item Likert adotado foi o seguinte:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Assim sendo, o questionário proposto possibilitou aos professores que lecionam Matemática no ensino médio, colaboradores da pesquisa, ao responderem aos itens propostos, a especificação de seu nível de concordância em relação às diferentes afirmações que lhes foram apresentadas.

Essas afirmações se referiram as principais ideias relacionadas a prática pedagógica de Matemática e abrangeram os seguintes conhecimentos: como a mente do aluno é concebida, como se dá o processo de aquisição do conhecimento, os principais saberes sobre o ensino e a aprendizagem, as estratégias de trabalho adotadas, o processo de planejamento do fazer pedagógico, o papel do professor e do aluno no processo educativo, a metodologia de trabalho desenvolvida e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem implementada.

Esses conhecimentos expressos nos itens do questionário de forma afirmativa foram elaborados como base nos fundamentos teóricos sobre a prática pedagógica em Matemática desenvolvida por, dentre outros, Brasil (1999 e 2006), Carvalho (1999), D'Ambrósio (1986), Floriani (2000), Lima (1998), Meirieu (2005), Micotti (1999), Minas Gerais (1995), Perez (1999), Rabelo (1996).

Aplicado o questionário e obtidas as respostas, essas foram submetidas a um processo de análise estatística, buscando-se constatar quais as ideias predominantes entre os professores pesquisados sobre a prática pedagógica em Matemática desenvolvida no nível médio.

Alguns dos resultados da pesquisa sobre a prática pedagógica

As respostas dadas no questionário evidenciaram que prevalece entre os professores pesquisados, a compreensão de que a aquisição de conhecimento por parte do aluno se dá, sobretudo, pelo uso dos sentidos, principalmente por meio da visão e da audição.

As respostas apresentadas também indicaram que predomina entre os pesquisados, o entendimento de que o ensino é um processo que se configura pelo repasse expositivo de um conjunto de informações previamente organizadas pelo mestre e de que a aprendizagem é uma capacidade do aluno de reproduzir essas informações tal como recebeu.

A metodologia de ensino pensada pela maioria dos pesquisados prioriza a aula expositiva, com ênfase na verbalização e no treino dos conteúdos tidos como essenciais à formação do aluno. Entendem que para o adequado desenvolvimento das aulas exposi-

tivas é necessário adotar algumas estratégias complementares, tais como, o uso da lousa e a aplicação de exercícios padronizados, sejam eles fotocopiados ou partes integrantes de livros didáticos.

As respostas dadas evidenciaram ainda, que perdura entre os colaboradores da pesquisa, a compreensão de que o planejamento do trabalho pedagógico deve ser previamente pensado, estruturado e desenvolvido com base em etapas sequenciais e cumulativas de tal forma a evitar improvisos e garantir o adequado acompanhamento das aulas pelo aluno.

Em relação ao papel do professor, prevalece entre os pesquisados o entendimento de que o professor deve administrar e controlar o processo educativo, verbalizando os conteúdos, determinando normas e regras, estabelecendo o que deve ser feito e como deve ser feito, avaliando e classificando o aluno. O aluno por sua vez deve acompanhar atentamente as preleções realizadas pelo mestre, anotar as principais informações repassadas e procurar memorizá-las de tal forma a repeti-las quando for solicitado.

Para a maioria dos professores pesquisados, a avaliação é um momento no qual se busca, por meio da aplicação de provas, testes e outros procedimentos, constatar se o aluno conseguiu reter um conjunto de saberes que foram transmitidos em sala de aula durante determinado período de tempo, com a finalidade de atribuir notas, medir e classificar, aprovar e reprovar os alunos que não demonstraram rendimento adequado.

Discutindo e analisando os resultados

Esses resultados da pesquisa evidenciaram que predomina entre os professores pesquisados uma prática pedagógica que prioriza a transmissão dos conteúdos matemáticos por um processo de exposição verbal reforçado pelo uso da lousa e pelo treino do aluno por meio do uso de exercícios padronizados.

A respeito da prática pedagógica que treina o aluno, Becker (2003) se posiciona afirmando:

O treinamento é a pior forma de se entender, na prática e na teoria, a produção escolar do conhecimento, porque atua no sentido da destruição das condições prévias do desenvolvimento. À medida que o

treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento, anulando o processo de construções prévias de todo desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem, uma vez que o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária do desenvolvimento do conhecimento (Becker, 2003, p. 69).

O treinamento conduz o aluno a aplicar certas técnicas, estratégias e procedimentos matemáticos adquiridos por reprodução para solucionar os modelos de problemas e exercícios escolares apresentados pelos professores. Entretanto, isso não indica que o educando está entendendo o significado deles e nem tão pouco que sabe o que realmente está fazendo. Tal situação fica bastante evidenciada quando, por exemplo, o aluno não consegue resolver situações novas na própria sala de aula ou aqueles que emergem da vida cotidiana.

A Matemática, segundo Rabelo:

Apesar de estar presente constantemente na vida das pessoas, é algo estranho à maioria delas, que normalmente não a compreendem, chegando mesmo a temer e/ou odiá-la. Por isso, um grande número de pessoas, mesmo capazes de utilizar sinais verbais, não dá conta de usar os símbolos e raciocínio Matemático. O motivo pode estar na natureza intrínseca da Matemática – abstrata – ou na forma como se dá o seu ensino – verbalização inadequada (Rabelo, 1996, p. 52).

A prática exercida por meio da verbalização dos conteúdos matemáticos exige do aluno disciplina, atenção, cópia, treino e memorização dos dados expostos pelo professor, que serão posteriormente cobrados nas provas ou similares. Na verdade, esse tipo de ensino de Matemática revela uma grande preocupação em preparar os alunos para terem sucesso em exames que a própria escola elabora, aplica, controla e determina como um procedimento adequado e inquestionável, para considerar o aluno como um indivíduo que está ou não se desenvolvendo no processo educativo instituído.

Desse processo avaliativo decorrem geralmente certos julgamentos em relação ao aluno, tal como explicita Imenes:

Quem não aprende as outras matérias é, no máximo, considerado vagabundo; mas quem não aprende Matemática é tachado de burro. Esse aspecto peculiar ao ensino de Matemática é muito forte. Via de regra, as pessoas reagem ao fracasso das crianças e adolescentes diante da Matemática responsabilizando o aluno; atribuem o insucesso à sua incapacidade para pensar. Em nenhuma outra disciplina esse comportamento é tão marcante. Esse modo de ver o problema não é só da escola, ele invade a sociedade e, sem dúvida, tem a ver como o status cultural da Matemática. Além disso, está também relacionado com uma série de equívocos contidos na afirmação, repetida por muitos, de que ‘matemática desenvolve o raciocínio’ (Imenes, 1989, p. 277).

Não há, de maneira geral, ênfase na aquisição, no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de determinadas formas de pensar inerentes à Matemática, tais como a dedução, a indução e a comparação. Isso limita o pleno desenvolvimento do educando e produz dificuldades de domínio e de compreensão de vários conhecimentos matemáticos que acabam sendo explicitadas na própria sala de aula e nas mais diferentes situações de vida que exigem tais saberes.

No entanto, o mais nefasto em termos pedagógicos, é que esse tipo de prática educativa, que prioriza a verbalização, a reprodução de conteúdos e a imitação de modelos, geralmente enfatiza como esclarece Carvalho (1999, p. 15), “que o sucesso em Matemática representa um critério avaliador da inteligência dos alunos, na medida em que uma ciência tão nobre e perfeita só pode ser acessível a mentes privilegiadas, os conteúdos são abstratos e nem todos têm condições de possuí-los.”

A esse respeito assevera Micotti que, segundo o senso comum,

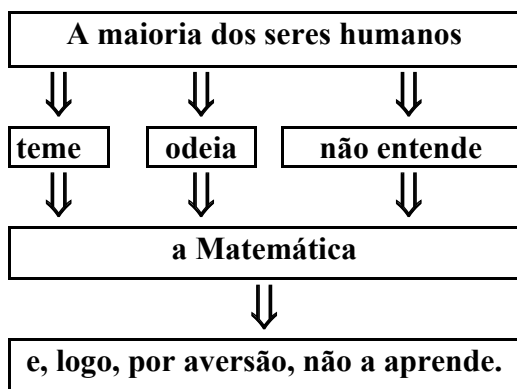
Quem não aprende é porque não sabe raciocinar e quem aprende é muito inteligente. Esses mitos não deixam de ter algum fundamento, porque na maioria das vezes, quem consegue ‘acompanhar’ as aulas já dispõe dos instrumentos cognitivos, dos conceitos e das relações que compõem os currículos expostos. Mas, como fica a grande maioria que vai à escola para aprender o que não sabe? Isso, nem sempre é considerado. As dificuldades ou os fracassos, em geral, são vistos como decorrentes de empecilhos,

de algum modo vinculado ao aluno ‘falta de base’ ou de condições para aprender, problemas familiares, deficiência mental ou cultural, etc. (Micotti, 1999, p. 157).

Mesmo predominante no contexto escolar de maneira geral e por mais eficiente que pareça aos professores, o método expositivo pode até ser importante em determinados aspectos educativos, porém sem resultado eficaz nas aulas de Matemática.

Várias pesquisas científicas têm constatado que a prática pedagógica que se estrutura na transmissão de conhecimentos por exposição verbal não tem contribuído para reverter os péssimos resultados obtidos pelos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos matemáticos nos últimos anos em diversas avaliações, como por exemplo, no SAEB e Prova Brasil. De acordo com Minas Gerais (1995, p. 28):

FIGURA 2 – Sentimentos em relação à Matemática



Esse fato aliado aos resultados negativos demonstrados pelos alunos em termos de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, indica que há algo de errado no ensino da disciplina, onde a maioria dos alunos a teme, uma vez que “os menores cálculos assustam e resolver um problema numérico é um sacrifício. Nos concursos, a Matemática é a eliminatória; nas seleções escolares, ela impede o acesso dos alunos; nos vestibulares, é a vilã mor. Que fazer?” (Minas Gerais, 1995, p. 25).

Para Macedo:

De um ponto de vista funcional, a repetição, como recurso de aprendizagem, é muito importante na escola. Portanto, fazer algo uma única vez tem pouco sentido. Mas, a repetição em si mesma, isso é, sem sentido lúdico (prazer funcional), sem ser um jogo de exercício, como costuma ocorrer hoje nas escolas, não vale a pena (Macedo, 1995, p. 6).

D'Ambrósio (1986) argumenta ser necessário uma mudança na estrutura do ensino de Matemática, transformando:

A ênfase do conteúdo e da quantidade de conhecimentos que a criança adquira, para uma ênfase na metodologia que desenvolva atitudes, que desenvolva capacidade de matematizar situações reais, que desenvolva capacidade de criar teorias adequadas para as situações diversas e na metodologia que permita o recolhimento de informações em que ela esteja metodologia que permita identificar o tipo de informação adequada para certa situação e condição para que sejam encontrados, em qualquer nível, os conteúdos e métodos adequados (D'Ambrosio, 1986, p.14-15).

Portanto, é necessário buscar alternativas no sentido de tomar decisões a respeito de como ensinar de forma criadora, estimulante, tornando o aprender Matemática mais envolvente e significativo, de tal forma a superar os modelos hoje existentes e ainda predominantes. Isso é possível se tornarmos a sala de aula um lugar “onde os alunos tenham plena liberdade de se expressar, criar, desenvolver seu raciocínio e sua originalidade, de descobrir por eles mesmos caminhos diferentes de chegar às respostas.” (Perez, 1999, p. 267-268).

Em busca de alternativas para o ensino da Matemática

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diferentes orientações curriculares e didáticas emanadas do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação de vários Estados brasileiros, verifica-se a existência de novas propostas de abordagem dos saberes matemático. Verifica-se também a sugestão de implementação de metodologias diferenciadas de ensino (tais como a didática da resolução de problemas e a história da Matemática, entre outras),

que visam superar as ideias ainda predominantes no ensino da disciplina, principalmente na educação básica.

A situação não é diferente nos congressos, seminários, simpósios e demais eventos científicos que analisam e debate temáticas relacionadas à Educação Matemática. Por meio de trabalhos científicos apresentados e publicados nesses eventos, constata-se uma preocupação intensa com a instituição de novas propostas pedagógicas para atender adequadamente aos alunos conforme as suas condições intelectuais e a fase escolar que cursam.

Observa-se também, nessas produções científicas, maior ênfase dada a questões relativas aos procedimentos metodológicos de ensino adotados nas instituições escolares e fortes preocupações em estabelecer estratégias que provoquem maior interesse de estudo e melhor eficácia no processo de ensinar e aprender a Matemática.

Há, portanto, o entendimento dando conta de que é possível aos alunos aprenderem adequadamente os conteúdos matemáticos e desenvolverem suas capacidades intelectuais, desde que a metodologia de ensino empregada nas aulas esteja adequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo que vivenciam e também aos seus interesses. Para que isso ocorra é preciso que os professores conheçam e dominem, além dos saberes inerentes a disciplina e a aspectos didático-metodológicos, os conhecimentos inerentes ao desenvolvimento intelectual dos educandos para que possam realizar suas atribuições profissionais da melhor forma possível.

As características relativas ao estágio intelectual em que se encontram os alunos do ensino médio exigem a necessidade da implantação e desenvolvimento de uma metodologia de trabalho pedagógico que esteja fundamentada na problematização da realidade, na experimentação e vivência de situações práticas diversificadas.

Para Golbert:

A pesquisa de cunho piagetiano recomenda a criação de situações que desencadeiam conflitos cognitivos, provocam desequilíbrios, numa perspectiva de trabalho completamente distinta dos currículos tradicionais, que apresentam o conhecimento como conjunto isolados de fatos e habilidades que os estudantes têm que adquirir, através da prática repetitiva (Golbert, 2002, p. 8).

Portanto, para a elaboração, sistematização e adequada compreensão dos diferentes saberes matemáticos é necessário que sejam utilizadas estratégias didáticas apropriadas que exijam ações efetivas do próprio sujeito, estimulem seu interesse e participação. Assim, ele será levado a construir fundamentos sólidos para o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas, lembrando que “o interesse dispensa o recurso à ameaça ou à sanção. Transforma a sala de aula em “colméia laboriosa”, onde todos se mantêm ocupados e aproveitam o melhor possível os recursos que são colocados à sua disposição.” (Meirieu, 2005, p. 81).

Uma das estratégias que podem ser adotadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas é a utilização de material concreto. No entanto, ele deve possibilitar algumas reflexões, tal como afirma Floriani:

Em geral, há muita confusão entre princípios teóricos e a prática no uso do material concreto. Um professor, por exemplo, cujo ensino está ancorado nos princípios da Psicologia Sensual-Empirista, utilizará os materiais concretos para formar imagens na mente dos alunos. Outro, cujo ensino se apoia nos postulados da Psicologia Genética, utilizará os mesmos materiais para ajudar seus alunos na construção de conceitos. (Floriani, 2000, p. 65)

Assim, o trabalho pedagógico, por meio da utilização de recursos didáticos diversificados, deve oportunizar ao educando a possibilidade do pensar e do agir para que ele construa e reconstrua seus conceitos sobre os saberes da Matemática de modo mais sistematizado e completo sendo o conhecimento “construído pela interação entre sujeito e objeto: a assimilação do objeto pelo sujeito corresponde à adaptação do sujeito ao objeto, até ser atingida a equilíbrio, estado dinâmico de acomodação ao novo conhecimento”. (Floriani, 2000, p. 81).

Portanto, aprender os conteúdos matemáticos, na atualidade, vai além do simplesmente reproduzir regras, axiomas, postulados, técnicas de cálculo para utilização imediata, entre outros. É, sobretudo, interpretar, construir, criar, perceber problemas, agir para solucioná-los, desenvolver, assim, o raciocínio lógico do ser humano que se coloca na condição de aprendiz.

Logo, o ensino de Matemática não deve se limitar à aquisição de técnicas, automatismos e estratégias que conduzam o aluno a dar respostas aos exercícios que lhe são propostos. A esse respeito, esclarece Stewart (1996, p. 14) que “a matemática é sobre idéias. Em particular, é sobre a forma como as diferentes idéias se relacionam entre si. [...] A matemática é pensar – sobre números e probabilidades, acerca de relação lógica, ou sobre gráficos e variações –, porém, acima de tudo, pensar”.

Para que a Matemática desempenhe o papel de formação das capacidades intelectuais do aluno na solução de problemas da vida cotidiana, no mundo do trabalho e na construção de novos conhecimentos, é necessário repensar o saber escolar, o saber matemático e o saber que ele traz consigo e que é fruto de suas experiências que transcendem aos muros da escola. Valorizar esses saberes deve ser o ponto de partida para que realmente se formem alunos capazes de viver em uma sociedade tão dinâmica como a atual.

No entanto, predomina entre os docentes outras ideias. Muitos dos professores que lecionam Matemática trazem consigo uma concepção de prática de ensino, tal como dito anteriormente, que apresenta como momentos principais e exclusivos a exposição oral dos conteúdos, os exercícios de repetição e as atividades avaliativas de controle da aprendizagem dos alunos.

A imagem do professor mais comum em sala de aula é ainda aquela que permeia a mente da maioria dos seres humanos escolarizados, ou seja, um indivíduo andando de um lado para o outro e expondo de forma contundente seus saberes. Aquele professor que em alguns momentos, escreve na lousa organizando esquemas e definindo conceitos e, a partir dessa escrita, realiza uma exposição verbal da matéria, objeto da aula, para um grupo de pessoas que se encontram assentado, em fila e em absoluto silêncio e que, muitas vezes, não conseguem entender quase nada daquilo que está sendo falado e registrado na lousa pelo mestre.

Os professores de Matemática, afirma Rabelo (1996, p. 55), “adotam um ensino centrado no conteúdo, com quase somente aulas expositivas, apresentando, dentro de uma sequência exclusivamente lógica, o assunto de forma rigorosa em que procuram, por via de regra, realçar a beleza do estilo matemático”.

Prevalece assim, segundo D'Ambrosio:

um ensino em que o professor expõe o conteúdo, mostra como resolver alguns exemplos e pede que os alunos resolvam inúmeros problemas semelhantes. Nessa visão de ensino o aluno recebe instrução passivamente e imita os passos do professor na resolução de problemas ligeiramente diferentes dos exemplos. Predomina o sucesso por memória e repetição. (D'Ambrosio, 1993, p. 38)

As exposições e as explicações orais, muito comuns no ensino de Matemática, geralmente, “não facilitam a vida do professor e complicam a vida de muitos alunos; a maioria destes não entende nada do que é falado e passa a aula numa alienação completa, com a mente vagando desesperadamente.” (Lima, 1998, p. 49).

Se numa conversa informal, num bate-papo com pessoas amigas, o ser humano costuma ter bastante liberdade, tanto no uso da linguagem quanto nas interpretações que damos a ela pelo contexto, no caso da Matemática, a linguagem tem um significado muito específico e preciso, que não aceita modificações realizadas pela vontade própria de cada indivíduo.

Nesse sentido, as diversas ambiguidades, como aquelas usadas na linguagem cotidiana, podem causar inúmeras dificuldades para os alunos no entendimento e logo na aprendizagem dos diferentes conteúdos da Matemática como, por exemplo, na interpretação de situações-problemas e na descoberta de suas possíveis soluções.

Como a Matemática possui uma linguagem muito diversificada e própria conforme os seus diferentes conteúdos, essa área de conhecimento pode ser um dos instrumentos utilizados pelas instituições escolares para contribuir efetivamente com o desenvolvimento linguístico do aluno e contribuir para a sua plena inserção no contexto escolar e na vida social.

Entretanto, a escola só cumprirá esse papel de contribuir com a formação mais ampla da linguagem do aprendiz se for educadora para ele. No entanto, o que se observa na realidade é que ela não tem conseguido ser educadora para a maioria dos estudantes.

A prática pedagógica realizada no ensino de Matemática é desenvolvida a partir do uso, por parte do docente, de uma lingua-

gem de maneira geral muito complexa, sem a devida preocupação em se fazer entender, inadequada para a maioria dos alunos, que a concebem como de difícil compreensão e assimilação.

Conforme Minas Gerais (1995, p. 46), a Matemática é composta das seguintes linguagens: usual, técnica, simbólica, de gráficos, de diagramas e de esquemas. Essas diferentes linguagens são geralmente trabalhadas pelos professores tendo a língua culta como parâmetro para desenvolvê-las.

No entanto, como a maioria dos alunos tem basicamente uma linguagem cotidiana e não tem vivências e experiências de vida suficientes para o necessário entendimento da Matemática trabalhada por meio do uso da linguagem culta agregada a outras linguagens, é como se eles estivessem escutando palestras em outros idiomas, o que dificulta a aprendizagem dos conteúdos.

O Quadro 1, de acordo com Lima (1998, p. 50), apresenta as várias linguagens utilizadas na prática pedagógica em Matemática:

QUADRO 1 – Linguagens da Matemática

AS LINGUAGENS DA MATEMÁTICA			
A Matemática pode ser expressa por intermédio de várias linguagens			
USUAL	TÉCNICA	SIMBÓLICA	DE CONJUNTOS
DE TABELAS	DE NOMOGRAMAS	DE GRÁFICOS	DE DIAGRAMAS
DE GRAFOS	DE ORGANOGRAMAS	DE FLUXOGRAMAS	DE ESQUEMAS
Cada uma, com sua sintaxe própria, é uma convenção.			

Fonte: Lima, 1998, p. 50.

De maneira geral, as diferentes linguagens da Matemática são para os alunos naturalmente complexas, constituindo-se como uma linguagem especial, “denominada linguagem culta, aceita pelos escritores, pela burocracia e decretada pela Constituição” (Minas Gerais, 1995, p. 47).

Considerando que a construção do conhecimento no dia-a-dia em sala de aula é mediada pelas diferentes linguagens, “o conhecimento e a superação de contradições passam necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor

tem o papel fundamental, como representante da cultura científica” (Mortimer & Machado, 2001, p. 109).

Os aspectos até aqui analisados, uma vez compreendidos pelos professores de Matemática, poderão contribuir para que eles consigam evitar a prática de atividades prejudiciais à aprendizagem dos alunos, dando um importante passo para a melhoria do ensino.

Ao assumir uma nova postura, os professores poderão discutir mudanças nos currículos que contextualizem a Matemática, tornando seu ensino mais atraente e sua aprendizagem mais eficaz. Isso refletirá de forma imediata nas relações que envolvem a sala de aula, tornando as atividades Matemáticas propostas mais significativas e reais para os alunos.

Esse é o primeiro passo para que a prática pedagógica em Matemática possa contribuir na mudança de pensamento sobre essa ciência, principalmente por parte da sociedade que ainda a concebe como um saber puramente abstrato, complexo e de difícil compreensão. E também propiciar aos alunos que realizem suas próprias leituras sobre o mundo e pensem de forma autônoma e crítica, exercitando a plena cidadania.

Segundo Meirieu (2005),

No plano didático, a Escola, em uma democracia, deve permitir a cada cidadão compreender o mundo à sua volta e assumir seu lugar nas discussões que decidirão seu futuro. Isso começa, evidentemente, pelo domínio das linguagens fundamentais, sem o qual nenhuma comunicação é possível, mas com o qual todos podem tentar chegar à inteligibilidade do mundo (Meirieu, 2005, p. 29).

As mudanças não são necessárias somente na Matemática, nos seus aspectos relacionados ao seu ensino e aprendizagem, mas também em todas as outras áreas de conhecimento trabalhadas nas instituições escolares, que precisam repensar suas práticas e promover atividades interdisciplinares que implementem melhorias em todas as ações pedagógicas existentes nas escolas. Por exemplo:

Um projeto pode favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, ao integrar os diferentes sabe-

res disciplinares. Ele pode iniciar a partir de um problema bem particular ou de algo mais geral, de uma temática ou de um conjunto de questões inter-relacionadas. Mas, antes de tudo, deve ter como prioridade o estudo de um tema que seja de interesse dos alunos, de forma que se promova a interação social e a reflexão sobre problemas que fazem parte da sua realidade. São situações a serem trabalhadas sob uma visão interdisciplinar, procurando-se relacionar conteúdos escolares com assuntos do cotidiano dos estudantes e enfatizar aspectos da comunidade, da escola, do meio ambiente, da família, da etnia, pluriculturais, etc. (Brasil, 2006, p. 85).

Além dos conhecimentos até aqui abordados, há outro também importante de se analisar. Em virtude das informações equivocadas que receberam e das experiências escolares anteriores, muitos alunos não conseguem perceber, por meio das atividades desenvolvidas na sala de aula, a importância que tem a Matemática. Por isso, demonstram claramente o desejo de não quererem aprendê-la.

Nesse caso, será necessário, primeiro, fazer com que eles se interessem por essa área de conhecimento, sendo necessário, para tal, num momento inicial, que os professores criem condições para que os aprendizes encontrem meios de agir com e sobre os conteúdos matemáticos.

A partir desses aspectos, os alunos poderão se envolver ativamente com os saberes da Matemática desenvolvida na sala de aula, no dia a dia do trabalho educativo, e descobrirão a elevada importância e utilidade desses saberes para cada indivíduo e para a sociedade como um todo.

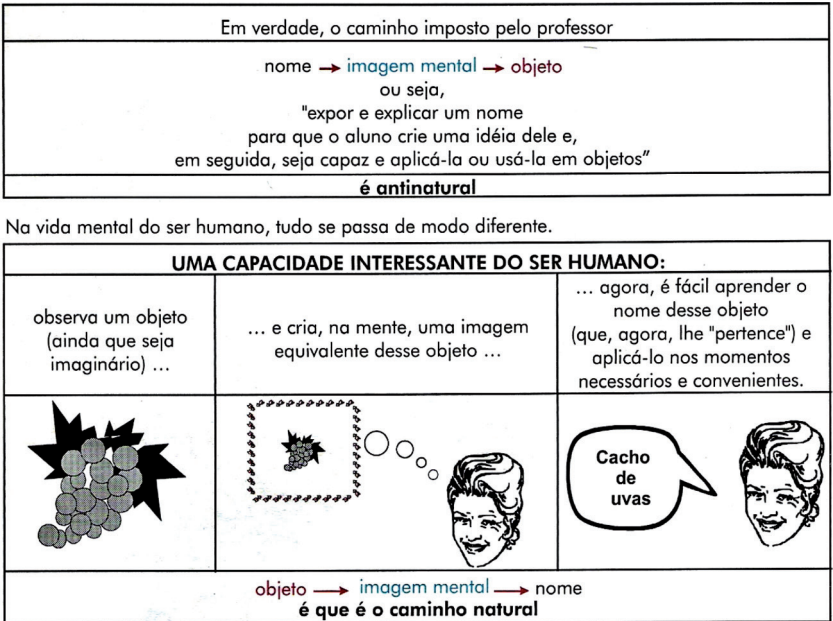
Nessa perspectiva de fazer com que os alunos tenham uma ação efetiva na aprendizagem, a tarefa inicial dos professores é levá-los, de acordo com Lima (1998), a montarem o objeto mental matemático que seja a base do tema a aprender. A montagem do objeto matemático deve ser feita por meio de ações. Se os professores desenvolvem atividades lúdicas e de desafios a essas ações, os alunos se envolverão e terão maiores interesse em aprender.

Quando os educandos se envolvem com atividades lúdicas que os desafiam geralmente ficam interessados nos resultados que

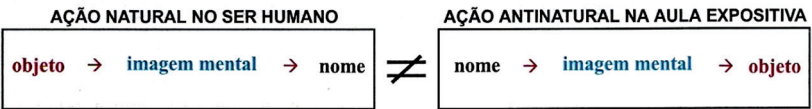
vão obter e se empenham para tal. No modelo de aula que prevalece nas escolas na atualidade, não há ações físicas dos alunos (a não ser ficar em silêncio, escutar e anotar) e a eles não é dado tempo de construir o objeto mental.

Lima (1998, p. 52) ilustra o processo de montagem do objeto mental, conforme a Fig. 3:

FIGURA 3 – Montagem do objeto mental



Como se vê, claramente:



De acordo com Lima (1998), um dos maiores equívocos do ensino predominante em Matemática é partir do pressuposto de que o objeto de ensino está na cabeça do professor, que só ele “vê”, “sente” e “conhece”, e que é suficiente para garantir o aprendizado do aluno. Esse objeto, não conhecido, não “visto” e não “sentido” pelo aluno, é apenas por ele treinado e repetido em modelos de exercícios e problemas padrões.

Ao utilizar estratégias alternativas na prática do ensino de Matemática, os professores evitarão fazer discursos vazios. Os alu-

nos que estejam diante de algo sobre o qual podem agir e não sendo obrigados a decorar informações que não conseguem entender, participarão ativamente e se tornarão, assim, agentes de suas próprias aprendizagens.

Concluindo

Dos resultados obtidos com a pesquisa, foi constatado que a maioria dos professores que ensinam Matemática no nível médio, colaboradores da investigação, acreditam que o indivíduo aprende por um processo de memorização de informações repassadas pelo professor prioritariamente por meio da fala. Prevalece a ideia de que o conhecimento matemático é um produto estático, pronto e acabado que deve ser objeto de uma simples repetição por parte do aluno, ignorando-se o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e de outros aspectos que ele pode e deve possibilitar ao estudante.

Os resultados indicaram também, que predomina entre os docentes pesquisados o entendimento de que o mestre é o centro do processo de ensino-aprendizagem e responsável, dessa forma, pela condução dos educandos para a aquisição de um conjunto de informações, que acredita se dará efetivamente à medida que houver, por parte do professor, competência técnica para expor essas informações e o aluno tiver disciplina e boa memória para retê-las.

Essa forma de pensar e fazer a Matemática no cotidiano das salas de aula, que predominou entre os professores pesquisados, forma um tipo de ser humano pouco preparado para viver no mundo contemporâneo, que tem por características principais, as inúmeras metamorfoses e rupturas que acontecem em todos os setores da vida social, exigindo um indivíduo flexível, capaz de produzir novos saberes e não apenas de repetir, via treino incessante, aqueles já produzidos e que muitas vezes não têm nenhum sentido pessoal ou social.

Nesse mundo dinâmico, o desenvolvimento da prática pedagógica em Matemática, conceitos, ideias e métodos devem ser abordados por meio do uso de diferentes situações problemas e atividades ligadas à realidade, com a vida daquele que está aprendendo, de tal forma que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver

algum tipo de estratégia intelectual para construir conhecimento e resolvê-las adequadamente.

Quanto maior e mais diversificado for o contato do aluno com situações reais, mais se abrem os horizontes da aprendizagem e se ampliam os interesses pelo conhecimento. É claro que, por meio do acesso ao conhecimento, o mundo é reinterpretado e adquire para o ser humano uma nova dimensão, garantindo-se, dessa forma, a sua plena inserção na vida social. Lembrando ainda que, mesmo que as raízes dos problemas educacionais sejam de caráter estrutural, a escola continua sendo um espaço de possíveis transformações sócio-político-econômicas. Não o único espaço, mas, mais um deles. Daí a urgente e necessária prática de pensar e repensar sobre a prática pedagógica.

Referências

- ALRECK, P. & SETTLE, R. *The survey research handbook*. Boston: Irwin- McGraw-Hill, 1995.
- BACKER, P. *Gestão ambiental: A administração verde*. Rio de Janeiro: Quality-mark, 1995.
- BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Art-med, 2003.
- BRASIL, Secretária de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 2.
- BRASIL, Secretária de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio: Matemática*. Brasília: MEC/SEB, 1999.
- CARVALHO, D. L. *Metodologia do ensino da matemática*. São Paulo: Cortez, 1999.
- D’AMBROSIO, B. S. Formação de Professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-41, mar. 1993.
- D’AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1986.
- FLORIANI, J. V. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada em Matemática*. Blumenau: FURB, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLBERT, C. S. *Jogos matemáticos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- IMENES, L. M. P. *Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática*. 1989. 304 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGC-UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 1989.
- LIMA, R. N. S. *Matemática: contactos matemáticos de primeiro grau. Ações Matemáticas que educam*. Cuiabá: EdUFMT, 1998.
- MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 5-11, maio 1995.
- MALUSÁ, S. & FELTRAN, R. C. S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factasch Editora, 2003.
- MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 2001.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. Título original: *Faire l’École, faire la classe*.
- MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 153-184.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdos básicos: matemática*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1995.

MORTIMER, E. F. & MACHADO, A. H. Elaboração de conflitos e anomalias em sala de aula. In: MORTIMER, E. F. & SMOLKA, A. L. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 107-138.

PEREZ, G. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 263-282.

RABELO, E. H. *Textos matemáticos: produção e identificação*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.

SANTALÓ, L. A. Matemática para não-matemáticos. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 11-25.

STEWART, I. *Os problemas da matemática*. Lisboa: Gradiva, 1996.

Sobre os autores

Andréa Maturano Longarezi: Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é professora adjunta nível II (DE) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação; avaliadora institucional e de ensino superior pelo INEP/MEC, consultora *ad hoc* do CNPq; membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Formação de Professores; e pesquisadora no Programa Pesquisador Mineiro PPM IV. Contato: andrea@faced.ufu.br

Andréia Alves da Silva: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, aluna de Iniciação Científica, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Gepedi/UFU. Contato: andreiahappy@hotmail.com

Antonio Bolívar: Catedrático em Didática e Organização Escolar da Universidade de Granada. Tem publicado mais de trinta livros e mais de cento e cinquenta artigos científicos. Dirige a Revista “Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado” e é membro de Comitês editoriais ou científicos de vários periódicos. Entre seus interesses investigativos e publicações está a formação do professorado e a inovação e desenvolvimento do currículo. Contato: abolivar@ugr.es

Edna Castro de Oliveira – UFES: Mestre em Educação pela UFES (1988). Doutora em Educação Brasileira pela UFF (2005). Professora do Centro de Educação/Ufes. Coordenadora do Neja/CE/Ufes e do projeto Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na EJA no âmbito do Proeja/ES. Contato: oliveiraedna@yahoo.com.br

Eduardo Kojy Takahashi: Graduado em Física, com mestrado em Ciências (1982) e doutorado em Física (1988) pela Universidade de São Paulo (USP). É professor DE da Universidade Federal de

Uberlândia – UFU, no Instituto de Física e no PPGE – Mestrado em Educação. Contato: ektakahashi@ufu.br

Elisabeth da Fonseca Guimarães: Pós-doutorado em Sociologia pela UnB, 2010; Doutorado (1998) e mestrado em Educação pela Unicamp (1990). É professora DE do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, nos cursos de Mestrado e de Licenciatura em Ciências. Contato: elisabeth@ufu.br

Fábio Cardoso de Souza: É formado em História pela Universidade Federal de Uberlândia, especialista em Educação pelas Faculdades Claretianas, professor de História e informática na Rede Estadual de Minas Gerais atuando na E. E. Uberlândia (Museu). Participa também do Grupo de Pesquisa: Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Contato: fabio@fabio-cardoso.com

Guacira Quirino Miranda: Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia e em Pedagogia pela Faculdade Soares de Oliveira. Professora de Filosofia no Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Contato: guaciraqm@hotmail.com

Guilherme Saramago de Oliveira: Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1986), graduação em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (1991), Licenciatura em Matemática pela Universidade de Uberaba (2009), Mestrado em Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Foi professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, supervisor escolar e diretor de escola. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação escolar e não-escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gestão escolar, ensino aprendizagem, metodologia de ensino, avaliação, ensino fundamental, currículo, educação a distância e educação organizacional. Contato: gsoliveira@ufu.br

Izaudir Diniz Linhares: É mestrando em Educação – FAGED/UFU e Professor de História no ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, atuando na E. E. Messias Pedreiro em Uberlândia. Também é pesquisador do Grupo de Pesquisa: Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – UFU e do Grupo de Pesquisa: Educação e Culturas Populares – UFU. Contato: izaudir@gmail.com

Isauro Beltrán Núñez: Bacharelado e licenciatura em Química (1986). Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Havana (1994). Professor titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: isaurobeltran@yahoo.com.br

Lia Paula Rodrigues Gomes: Possui Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário do Triângulo – Unitri – Uberlândia (2004). Pós-graduação em Psicologia Comportamental e Cognitiva USP-SP (2006). Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santa Fé – Argentina (2009-2012). Atualmente é Gestora do curso de Neuropedagogia da Unitri – Uberlândia, Instrutora do Aeroclube de Uberlândia. Leciona na graduação do Curso de Ciências Aeronáuticas da Uniube – Uberlândia e em outras instituições de ensino da região de MG, nas áreas da educação, administração, psicologia e aviação e empresarial. Exerce o cargo de administradora e psicóloga clínica na Clínica Multidisciplinar. Contato: liargomes@hotmail.com

Maria Célia Borges. Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e Fundamentos da Educação, mestre em Educação (UFU), doutora em Educação/Currículo (PUCSP); pós-doutora em Educação (FEUSP). Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, na disciplina Didática nos Cursos de Formação de Professores, Líder do GPEFORM. Autora dos Livros Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade e Metodologia Científica: desafios e caminhos, editados pela Paulus Editora. Contato: marcelborg@gmail.com

Maria Margarida Machado: Mestre em Educação pela UFG (1997). Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Professora da Faculdade de Educação/UFG. Coordenadora do Projeto Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, educação popular e movimentos sociais do Centro Oeste. Contato: mmm2404@gmail.com

Maria Rosel Bolívar Ruano: Licenciada em Administração e Direção de Empresas. Pós-Graduada em Ciências da Educação na Universidade de Granada, onde tem cursado o doutorado no Departamento de Didática e Organização Escolar. Bolsista do Programa de Formação do Pessoal Pesquisador do Ministério Espanhol de Inovação e Ciência. Tem trabalhado sobre as culturas de aprendizagem nas organizações educativas. Contato: rosel_br@hotmail.com

Orlando Fernández Aquino: É Professor no ensino médio das disciplinas Espanhol e Literatura pelo Instituto de Superação Educacional de Sancti Spiritus, Cuba. Professor Superior de Espanhol e Literatura e Doutor em Ciências Pedagógicas, ambas titulações pelo Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, Cuba. Seu título de doutor foi revalidado pela Universidade de São Paulo como Doutor em Educação. Atua principalmente nas áreas de Didática e Formação de Professores. Tem sido Professor Visitante do Centro Universitário de Triângulo (Unitri), Uberlândia, MG e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, MG. Na atualidade é Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube), MG. Contato: ofaquino@gmail.com

Reinaldo Cueto Marín: Treinta años de experiencia en la docencia e investigación en la educación superior, ha realizado varias investigaciones en el campo de la Educación Sexual y familiar con resultados satisfactorios, tiene publicaciones en revistas especializadas a nivel nacional e internacional. Ha desempeñado varios cargos de dirección y asesoría, tanto en el centro donde labora como en el Ministerio de Educación de la República Popular de Belice, Venezuela y el Instituto Universitario para la Formación de Maestros de Montpellier en Francia, se ha destacado por su trabajo docente a lo largo de su vida profesional. Es graduado de Máster en Ciencias

de la Educación (1997) y Doctor en Ciencias Pedagógicas (2006) en el ISP Félix Varela de Villa Clara, Cuba. Actualmente se desempeña como profesor de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Sancti Spíritus, Cuba. Contato: rcueto@ucp.ss.rimed.cu

Roberto Valdés Puentes: Graduado em Educação com Mestrado em Ciências Pedagógicas (1998) e Doutorado em Educação (2003) pela UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. É professor da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na Faculdade e no PPGE – Mestrado e Doutorado em Educação. Contato: roberto-puentes@faced.ufu.br

Sergio Augusto Fernandes Lisboa Genovez: É Professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, atuando na E. E. Teotônio Vilela em Uberlândia. Também é Coordenador da Área de Educação Ambiental no Programa de Desenvolvimento Profissional na Escola Teotônio Vilela.

Severina Rodrigues de Lima: Graduanda do Curso de Física – Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (MEC/CAPES/UFU) e atualmente é bolsista do Programa de Bolsa de Graduação (PIBEG) da UFU. Contato: severinarl@gmail.com

Silvana Malusá Baraúna: Graduada em Pedagogia, com habilitações em Educação Infantil e Administração Escolar (1990), Mestrado em Filosofia da Educação (1994) e Doutorado em Educação (2000) pela UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Pós-Doutorado em Educação (2011) – Universidade Católica de Petrópolis. Atualmente é professora DE da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação – DINTER/UFU/UNIFAP – Universidade Federal do Amapá – Macapá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação permanente e continuada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, docência universitária e formação de professores. Contato: silmalusa@yahoo.com.br

Wender Faleiro: Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, graduando em Pedagogia, mestre em Ecologia e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador e docente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Presidente Antônio Carlos, campus Araguari. Pesquisador no Programa de Formação Continuada de Professores CEPAE/UFU. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Gepedi/UFU. Contato: wender.faleiro@gmail.com

Sobre o livro

Formato	16 x 23
Tipologia	Book Antiqua
	Swis721 Cn BT
	Zurich BT

O livro consiste na primeira obra de uma trilogia que se propõe a divulgar resultados de investigações que vêm sendo desenvolvidas sobre o Ensino Médio pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e que conta com a colaboração de professores de outras instituições (universitárias, da Rede Pública Estadual de Ensino Médio e da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia). A esses, complementam-se textos que analisam essa problemática em nível internacional e nacional, desenvolvidos por especialistas espanhóis, cubanos e brasileiros. Esse primeiro livro da série discute, especificamente, o Ensino Médio no tocante aos processos, sujeitos e à docência.

A obra se constitui, portanto, em uma importante fonte de consulta e referência para pesquisadores, professores e estudiosos que têm o Ensino Médio como objeto de estudo e/ou como campo de atuação profissional.

Apoio:

