

Gramaticalização do tempo verbal pretérito-mais-que-perfeito: um estudo diacrônico

Grammaticalization of the verb tense “pretérito-mais-que-perfeito”: a diachronic study

Angelina Dayanne Santos Bittencourt

Bacharel em Estudos Linguísticos e graduanda em Licenciatura/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: ad-bittenco@bol.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o processo de gramaticalização do tempo verbal pretérito-mais-que-perfeito no português brasileiro. A análise está apoiada nos Princípios de Hopper (1991) com um viés na Teoria da Variação Laboviana, pois, como é sabido, o processo de gramaticalização, de fato, ocorre por haver mudança linguística. Diante disso e, em conformidade com os estudos linguísticos vigentes, as pesquisas variacionistas apontam que, quanto maior a frequência do item, maior o grau de gramaticalização. Nessa vertente, analisar-se-á a língua escrita dos períodos moderno (séc. XVII e XVIII) e contemporâneo (séc. XXI), pois se acredita que a língua escrita tende a se aproximar de sua forma padrão. Isto significa dizer que haveria uma preferência pelo uso da forma sintética. Entretanto, a partir dos resultados obtidos, pôde-se avaliar que, desde o período moderno, há a preferência de uso da forma perifrástica em detrimento da sintética.

Palavras-chave: Gramaticalização. Diacronia. Pretérito-mais-que-perfeito.

Abstract: The objective of this study is to describe and analyze the process of grammaticalization of the verb tense “pretérito-mais-que-perfeito” in Brazilian Portuguese. The analysis is supported by the Principles of Hopper (1991) with a bias in the Labov’s Theory of Variation because, as it is well known, the process of grammaticalization, in fact, occurs because there is language change. Therefore, and in accordance with existing linguistic studies, variational research indicates that the higher the frequency of the item, the higher the degree of grammaticalization. In this strand, it will be analyzed writing of modern period of language (century. XVII and XVIII) and contemporary period of language (century. XXI), as it is believed that the written language tends to approach its standard form, this means that there would be a preference for the use of a synthetic way. However, from the results obtained, it was possible to assess that there is a preference to use the periphrastic form than the synthetic form, since the modern period.

Keywords: Grammaticalization. Diachrony. Verb Tense “Pretérito-mais-que-perfeito”.

1 Considerações iniciais

Acerca das reflexões sobre as mudanças linguísticas, vários autores (COELHO (2006) e GONÇALVES (1993)) têm estudado as questões que envolvem o processo de abstração do conteúdo semântico da palavra, isto é, o processo de gramaticalização.

Esse processo ocorre em determinadas construções linguísticas que, antes ocupavam categorias lexicais, hoje passam a ter um comportamento gramatical, ou já se apresentam com características gramaticais, essas construções linguísticas passam a funcionar de uma forma ainda mais gramaticalizada. Segundo Hopper e Traugott, a “gramaticalização é o estudo de formas gramaticais, contudo definidas, vistas como entidades passando por processos, ao contrário de objetos estáticos” (1993, p.18, tradução minha). A gramaticalização, entre outras funções, apresenta a transição de um termo de um aspecto mais concreto para um mais abstrato, além de permitir, também, a verificação de como uma expressão livre tende a se tornar amalgamada (cf. MARTELOTTA, VOTRE & CEZARIO, 1996).

O presente trabalho tem como objeto de estudo a gramaticalização ocorrida no tempo verbal pretérito mais-que-perfeito. E como objetivos, pretende-se comprovar a maior frequência de perífrases verbais em detrimento da forma sintética, mostrar o aumento de perífrases com o verbo TER em comparação ao HAVER e a aplicabilidade dos princípios de gramaticalização conforme Hopper (1991). Para isso, foram utilizados textos de diversos autores que detalham o processo de gramaticalização e mais especificadamente os princípios que Hopper (1991) apresenta para essa teoria: *estratificação, especialização, divergência, persistência e descategorização*.

Sob esse ponto de vista, verificar-se-á que a forma perifrástica do pretérito mais-que-perfeito tem maior frequência de uso do que a forma sintética e que isso configura um processo de gramaticalização por estar relacionado também ao processo de gramaticalização dos verbos TER e HAVER, utilizados como auxiliares na formação perifrástica.

O estudo se divide na revisão bibliográfica, ou seja, Estados da Arte, que faz uma conceituação do processo de gramaticalização e também de alguns estudos teóricos desse processo linguístico associado aos verbos TER/HAVER e perífrase verbal. Posteriormente, há a seção apresentação e análise dos dados, na qual são apresentadas as ocorrências das formas sintéticas e perifrásticas, tanto no período moderno quanto no contemporâneo. Além de serem apresentadas tabelas comparativas quanto à formação perifrástica no pretérito mais-que-perfeito com o auxiliar TER e com o auxiliar HAVER. Nessa seção, também há análise desses dados, a partir de uma perspectiva diacrônica, mostrando o que o aumento da frequência de perífrases no pretérito mais-que-perfeito empreende à teoria da gramaticalização e como a frequência de perífrases verbais formadas pelo verbo TER ratifica o processo de gramaticalização desse verbo, tornando-o concorrente do verbo HAVER e corroborando para a hipótese já explanada.

Por fim, há a tessitura das considerações finais, em que há a reafirmação da teoria da gramaticalização por meio do processo de auxiliarização na formação da perífrase verbal do pretérito mais-que-perfeito.

2 Estados da Arte

A partir dos estudos empreendidos por Labov (1963), vários pesquisadores, buscando compreender como acontece a variação linguística, realizaram pesquisas que resultaram na constatação de que a mudança se deve a fatores internos à língua, bem

como a fatores externos.

Conforme Vitral, Viegas e Oliveira (2010), as línguas, como fatos sociais, estão sujeitas a mudanças. Prevê-se que, para tanto, sofrerão variação linguística, fazendo emergir dois itens centrais. O primeiro deles é o fato de a heterogeneidade das línguas ser ordenada, o que torna possível o estabelecimento de princípios que as descrevam e as expliquem. O segundo item é que a produção das formas de uma língua pelos falantes pode ser variável e tem como consequência a coocorrência de formas intercambiáveis. A diferença das formas coocorrentes e concorrentes é que, no caso da segunda, deve ser atribuído o mesmo valor de verdade no mesmo contexto, o que é condição para a mudança linguística.

Mais recentemente, entre os vários estudos dedicados à mudança linguística, teve destaque uma forma peculiar de variação, o termo é datado desde o século passado: gramaticalização. Conforme Castilho (2006), a gramaticalização seria um dos processos passíveis de análise e que seria estudado a partir de subprocessos simultâneos.

A gramaticalização cinde-se, portanto, em três subprocessos: fonologização (alterações no corpo fônico das palavras), morfologização (alterações que afetam o radical e os afixos) e sintaticização (alterações que afetam as categorias lexicais, os arranjos sintagmáticos e a atribuição de funções na sentença) (CASTILHO, 2006, p.25).

Para ilustrar, resumidamente, os mecanismos atuantes na gramaticalização, sob o enfoque da unidirecionalidade, segue um quadro que prevê as mudanças ocorridas nos seus diferentes níveis de análise:

Quadro 1: Unidirecionalidade vs. Mecanismos da gramaticalização

Nível	Mudança unidirecional	Processo
Fonologia	Mais material fonológico > menos material fonológico	Redução fonológica
Morfologia	Lexical > gramatical > mais gramatical (forma livre > forma presa)	Recategorização (morfologização)
Sintaxe	Menor coesão > maior coesão	Reanálise (alteração da fronteira de constituintes)
Semântica	Concreto > abstrato	Dessemantização, processos metafóricos
Pragmática	Estruturas pragmáticas > estruturas sintáticas	sintaticização

Fonte: Quadro retirado de GONÇALVES *et al*, 2007, p. 37.

Com o intuito de esclarecer melhor o que seria a gramaticalização, pensando sob a ótica apresentada no quadro acima e segundo a trajetória do processo de gramaticalização, é a Meillet (1912,131) atribuído o primeiro uso desse termo para referir à “passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical” (p. 19-20). De acordo com essa acepção clássica de gramaticalização, o item passa de uma

categoria lexical plena (nome, verbo e adjetivo) para uma categoria gramatical (preposição, advérbio, auxiliar, etc.), sendo que essa categoria pode vir a se tornar um afixo posteriormente.

A gramaticalização, como proposta por Meillet, envolve essencialmente a passagem [léxico] > [gramática]. E é a partir desse conceito que trabalharemos a gramaticalização da forma sintética para a forma perifrástica dos verbos no pretérito mais-que-perfeito.

Este estudo considera o fato dos itens TER e HAVER terem se tornado verbos auxiliares por meio de processos de gramaticalização distintos (COELHO, 2006), mas como auxiliares passam a exibir o mesmo valor de verdade, tornando-se concorrentes quando empregados em perífrases verbais no pretérito mais-que-perfeito. Além disso, com o surgimento das perífrases com os verbos TER e HAVER há também uma concorrência entre as formas sintéticas e perifrásticas do pretérito mais-que-perfeito, isso caracteriza a mudança na língua. No entanto, ocorre *inovação linguística*, quando considerada a existência dos verbos TER e HAVER como auxiliares em perífrases verbais e também a permanência de seu uso lexical. Há, portanto, formas com valores de verdade distintos, ou seja, coocorrentes, o que dialoga com o princípio de *Divergência*, conforme Hopper (1991).

Esse princípio faz parte do processo de gramaticalização. Conforme Martelotta, Votre, Cezario (1996), a gramaticalização faz com que itens lexicais e estruturas sintáticas assumam funções relativas à organização interna do discurso ou a estratégias para a comunicação. Assim, o elemento pode se tornar mais gramatical, ou seja, assumir posições mais fixas, sendo mais previsível o seu uso. Uma designação para o termo gramaticalização, de acordo com Martelotta, Votre e Cezario (1996), é a seguinte: “é um processo unidirecional, segundo o qual, itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais, e uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais”. (p.77).

A partir desse conceito de gramaticalização, considera-se que há alguns fenômenos de mudança linguística relacionados ao processo de passagem de item lexical para item gramatical. Um exemplo disso é o nosso objeto de estudo: a passagem dos verbos plenos TER e HAVER a verbos auxiliares, para a posterior formação das perífrases verbais do pretérito mais-que-perfeito, as quais passam a concorrer com as formas sintéticas.

Isso se relaciona, portanto, ao que o funcionalismo norte-americano (de orientação givoniana) conceitua acerca das mudanças linguísticas, já que pontua que a gramática é uma representação de regularidades decorrentes da interpretação e organização mental do mundo pelos seres humanos. Assim, é possível estabelecer a gramaticalização como uma manifestação do aspecto não estático da gramática, pois ratifica a mudança constante das línguas em consequência de uma incessante busca de novas expressões que nunca estão definitivamente estruturadas.

Alguns aspectos no processo de gramaticalização são importantes para análise. O primeiro deles é a frequência de uma forma linguística, pois quanto mais frequente é, maior a probabilidade de o item se gramaticalizar. Além disso, do ponto de vista formal, a tendência é a constituição de elementos mais presos, ou de características gramaticais mais restritas, como auxiliares, morfemas e clíticos. Os processos

metonímicos, que têm uma função de substituição, também são importantes na gramaticalização, já que um item passa a ter usos mais abstratos. Relacionado à metonímia, emerge o processo de reanálise, o qual representa uma reorganização da estrutura do enunciado e uma reinterpretação dos elementos que o compõem.

Para a realização deste trabalho aplicamos os princípios de Hopper (1991), segundo o qual a gramática de uma língua é sempre emergente, o que significa que estão sempre surgindo novas funções, valores e usos para formas já existentes; focando a gramaticalização em seus estágios mais incipientes. Hopper propôs cinco princípios: *estratificação, divergência, especialização, persistência e descategorização*, com os quais trabalharemos em nossa pesquisa.

Portanto, embasada na perspectiva teórica de Hopper (1991), segue a análise de dados a partir de uma linha de pesquisa diacrônica com a finalidade de apresentar a evolução ocorrida da forma sintética para a perifrástica no pretérito mais-que-perfeito, a qual é adotada pelos falantes da língua portuguesa.

3 Apresentação e análise de dados

Com o intuito de atestar a hipótese de que há o processo de gramaticalização dos verbos da forma sintética para perifrástica no pretérito mais-que-perfeito, foi selecionado o *corpus* e aplicados os critérios de análise. O *corpus* escolhido foi retirado de textos escritos em dois períodos da Língua Portuguesa (período moderno e período contemporâneo). No período moderno, foram trabalhados textos dos séculos XVII e XVIII e no período contemporâneo foram trabalhados textos do século XXI. Os textos do período moderno são compostos de: Aves Ilustradas. In: FERREIRA (1981), Antonil. In: CEHA (1994), Documentos de Barra Longa. In: COHEN *et al* (1998) e Garção. In: GARÇÃO (1982). Já os do período contemporâneo são compostos de: Sarapalha. In: ROSA (1946), Bulas de remédio. In: NELFE (1994), Hoje em dia. In: JORNAL HOJE EM DIA (2000) e A relativização da verdade em Heródoto. In: MORELO (2000).

Após a seleção do *corpus*, os critérios de análise foram selecionados e, a partir disso, definimos alguns passos para aferição dos dados: (i) verificar o aumento da frequência do item; (ii) verificar as ocorrências do verbo na forma sintética para perifrástica e (iii) analisar a auxiliarização dos verbos TER e HAVER na forma perifrástica. A partir dessa metodologia, pretendeu-se traçar a gramaticalização do pretérito mais-que-perfeito durante os dois períodos analisados e comprovar que há maior frequência de uso na forma perifrástica.

Para iniciar esta análise, será apresentada, primeiramente, a passagem do item lexical (sentido literal da palavra) para o item gramatical (sentido abstrato da palavra). Para tanto, seguem os exemplos retirados do *corpus* que mostram a abstratização do verbo TER:

- (1) Eu **tinha** dinheiro. (grifo meu)
- (2) Eu **tinha** escravos na fazenda. (grifo meu)
- (3) **Tinha** escravos na fazenda. (grifo meu)
- (4) Maria **tinha feito** a comida. (grifo meu)

Como se percebe, no exemplo (1), vê-se a utilização do verbo TER com sentido de possuir, o que o torna um verbo pleno. Já o exemplo (2) mostra um contexto de uso do verbo TER que possibilita o surgimento de uma acepção mais abstrata, tal como é também verificado no exemplo (3), em que o verbo TER perde o sentido de posse e passa a se relacionar ao contexto em que se usa o verbo HAVER, o qual indica existência. Isso culmina no exemplo (4), em que o verbo TER já não está vinculado a um sentido (não é mais lexical), mas sim à auxiliarização na perífrase verbal do pretérito mais-que-perfeito. Portanto, ocorre no caso (4) uma reanálise do enunciado. Fato que vai de encontro ao que este trabalho se propõe.

Para melhor apresentação dos dados, de um modo geral, esta será feita com o uso tabelas; o que deixará mais clara a visualização da frequência de uso das formas sintéticas x as formas perifrásticas:

Tabela 1: Frequência das formas sintéticas e perifrásticas do mais-que-perfeito no período moderno

Texto	Total de palavras	Ocorrências sintéticas	%	Ocorrências Perifrásticas	%
Aves	10.967	17	68	08	32
Antonil	10.378	02	100	0	0,0
Barra Longa	6.942	03	37,5	15	62,5
Garção	8.505	04	18,2	18	81,8
Total	36.792	26	45,6	31	54,4

Fonte: dados coletados dos séculos XVII e XVIII

Tabela 2: Frequência dos verbos TER e HAVER na formação de perífrases do mais-que-perfeito no período moderno

Texto	Perífrase com verbo TER	%	Perífrase com verbo HAVER	%
Aves	03	37,5	05	62,5
Antonil	0	0,0	0	0,0
Barra Longa	04	80,0	01	20,0
Garção	17	94,4	01	5,6
Total	24	77,41	07	22,59

Fonte: dados coletados dos séculos XVII e XVIII

Tabela 3: Frequência das formas sintéticas e perifrásticas do mais-que-perfeito no período Contemporâneo

Texto	Total de palavras	Ocorrências sintéticas	%	Ocorrências Perifrásticas	%
Hoje em Dia	10.000	0	0,0	05	100
Heródoto	10.734	03	100	0	0,0
Sarapalha	6.167	06	26	17	74
Bula de remédio	6.624	0	0,0	0	0,0
Total	33.525	09	29	22	71

Fonte: dados coletados do século XXI

Tabela 4: Frequência dos verbos TER e HAVER na formação de perífrases do mais-que-perfeito no período contemporâneo

Texto	Perífrase com verbo TER	%	Perífrase com verbo HAVER	%
Hoje em Dia	02	20	03	60
Heródoto	0	0,0	0	0,0
Sarapalha	17	100	0	0,0
Bula de Remédio	0	0,0	0	0,0
Total	19	86,36	03	13,64

Fonte: dados coletados do século XXI

Os dados supramencionados mostram que, nos dois períodos trabalhados (moderno e contemporâneo), as formas sintéticas e perifrásticas são utilizadas pelos falantes de forma concorrente, concomitantemente, às formas perifrásticas dos verbos “TER” e “HAVER”, havendo um aumento significativo de frequência no uso. Esses resultados encontrados corroboram a hipótese inicial de que há uma preferência de uso da forma perifrástica pelos falantes de língua portuguesa. Para detalhar melhor, seguem alguns exemplos:

- (5) “[...] quando vexavam com extraordinário trabalho os Hebreus, mandando as pragas terríveis contra suas fazendas e filhos que se lêem na Sagrada Escritura, ou *permitira* que, assim como os Hebreus foram levados cativos [...]” (*Antonil*, grifo meu)
- (6) “[...] Em certa congregação, de religiosos perfeitos chegou, como é de estilo, o zelador a denunciar ao prelado as faltas em que as religiosas *tinham caído* em Aquele dia.[...]” (*Aves*, grifos meus)
- (7) “[...] A noite seguinte, como o mouro afirmou, lhe tornou a aparecer a mesma visão repetindo-lhe o que *havia dito* e acrescentando tornasse a chamar o português, porque se o não *havia baptizado*, fora por não dar-lhe crédito[...]” (*Aves*, grifos meus)

Os exemplos supracitados pertencem ao período moderno, sendo que o exemplo (5) representa a forma sintética do verbo no pretérito mais-que-perfeito e os exemplos (6) e (7) representam as formas perifrásticas nesse mesmo tempo, sendo uma com o verbo “TER” e a outra com o verbo “HAVER”. As ocorrências, tanto sintética quanto perifrástica, demonstram que as duas formas já coocorrem nos séculos XVII e XVIII.

Não, diferentemente, o período contemporâneo, também apresenta ocorrência de uso na forma sintética, mas se observa uma maior frequência de uso dos verbos na forma perifrástica, tendo o verbo “TER” como auxiliar, por isso não será exemplificada a forma sintética, já que há uma predominância do uso da forma perifrástica. Seguem

os exemplos:

- (8) “[...] E ninguém não pôde saber para onde foi que eles foram, nem se a moça, quando viu que o moço bonito era o diabo, se ela pegou a chorar..., ou se abraçou com ele assim mesmo, porque já *tinha criado* amor[...]” (Sarapalha, grifos meus)
- (9) “[...] Célio Borja e desacreditado pelo jornal *O Globo*, que *havia levantado* a lebre na saúde.” (Jornal *Hoje em dia* (2000), grifos meus);
- (10) “[...] Porque, assim, *tinha fugido* sem saber, sem desconfiar de nada [...]” (Sarapalha, grifos meus)

Tentando explicar e conceitualizar o processo que culminou a gramaticalização dos verbos “TER” e “HAVER”, partindo da análise dos exemplos retirados do *corpus* e a partir dos princípios de Hopper (1991), confirma-se que houve a passagem do *item lexical* para *item gramatical*.

Esmiuçando o que Hopper propõe em sua teoria, far-se-á uma divisão dos princípios que compõem o seu ensinamento para explicar o processo de investigação, corroborando a hipótese inicial.

O primeiro deles é o princípio da *estratificação*, que, nesta pesquisa, é comprovado pela coexistência da forma sintética e perifrástica, ou seja, mesmo com o surgimento de uma nova forma, não houve extinção da antiga. O segundo princípio é o da *divergência* pode ser constatado nas formas perifrásticas, já que os verbos “TER” e “HAVER” são usados como auxiliares e ambos os verbos têm sentido pleno quando estão em sua forma lexical. É aplicável aos casos em que um mesmo item lexical autônomo se gramaticaliza em um contexto, deixando de fazê-lo em outros.

Já o terceiro princípio, que é o da *especialização*, comprova a frequência de uso, pois, pelos números apresentados nas tabelas acima, houve o aumento da ocorrência do período moderno para o contemporâneo da forma perifrástica em 16,6%. Isso confirma o fenômeno da gramaticalização, já que há maior incidência da forma gramatical composta pelos verbos auxiliares. Segue, também, o quarto princípio proposto por Hopper (1991), o da *persistência*, que prediz que, mesmo havendo a forma gramaticalizada, há a forma plena em contexto de uso. E os dados deste estudo provam que ainda hoje tem-se a forma simples e composta dos verbos no pretérito- mais-que-perfeito.

E, por último, tem-se o quinto princípio, o da *descategorização*, que é a auxiliarização dos verbos “TER” e “HAVER”, já que eles deixam sua forma plena para reportar novos eventos, auxiliando outros verbos plenos. Sendo assim, podemos apresentar um *continuum* unidirecional de gramaticalização representada, primeiramente, pela forma sintética, indo para a forma perifrástica:

permitira > havia dito > tinham caído

4 Considerações finais

Neste trabalho foi desenvolvida uma análise quantitativa acerca da frequência de uso das formas sintéticas e perifrásticas dos períodos moderno e contemporâneo. A proposta inicial deste trabalho foi verificar se houve gramaticalização do tempo verbal pretérito mais-que-perfeito, no português brasileiro, nesses dois períodos que foram representados pelos séculos XVII, XVIII e XXI. O objetivo era provar que há maior incidência da forma perifrástica em detrimento da sintética. Relacionado a isso verificou-se a gramaticalização dos verbos “TER” e “HAVER” como intervenientes no primeiro processo.

A partir da análise dos dados, a hipótese inicial foi confirmada, isto é, a frequência de uso da forma composta cresceu em relação à forma sintética. Conclui-se também que a gramaticalização do pretérito mais-que-perfeito se deu a partir da auxiliarização dos verbos “TER” e “HAVER”.

Constatou-se, ainda, que a perífrase verbal já possuía maior ocorrência com o verbo “TER” em comparação ao “HAVER”, desde o período moderno. No entanto, houve um aumento significativo no período contemporâneo, demonstrando que o verbo “TER” é mais gramatical.

Em vias de finalização, evidenciou-se que, apesar de a gramaticalização da perífrase verbal ser confirmada, ainda existe a forma sintética do pretérito mais-que-perfeito. Assim, é possível corroborar a ideia de que a gramaticalização é um fenômeno do processo de variação linguística e que tal fenômeno está em constante mudança, persistindo no português brasileiro na atualidade.

Embora reconhecendo as possíveis limitações desta análise, acredita-se na importante contribuição que ela pode proporcionar para os estudos linguísticos contemporâneos que, de fato, radicam o processo de gramaticalização como um importante fator linguístico a ser analisado. Entende-se que a gramaticalização é um processo de mudança linguística que não ocorre de forma arbitrária, mas sim por motivações decorrentes do uso. Pelo fato de a gramaticalização ocorrer em detrimento de fatores sociolinguísticos, a grande questão é saber se o processo já chegou em seu estágio final.

Referências

CASTILHO, Ataliba T. de. *Proposta funcionalista de mudança linguística*. 2006. Disponível em:

<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Ffiles.professorivo.webnode.pt%2F200000059-5d9c35e960%2FProposta%2520funcionalista%2520de%2520mudan%25C3%25A7a%2520ling%25C3%25BC%25C3%25ADstica%2520-%2520Ataliba%2520Castilho.pdf&ei=BirrVIDrJ7DIsAT51YD4Bg&usg=AFQjCNFDv-zGyZhNqcmjfsXzVug8kAXCgQ&bvm=bv.86475890,d.cWc&cad=rja>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CEHA – Centro de Estudos de História do Atlântico (CEHA), 1994. Disponível em: <http://www.ceha-madeira.net/>

COELHO, Sueli Maria. *Estudo diacrônico do processo de expansão gramatical e lexical dos itens TER, HAVER, SER, ESTAR e IR na Língua Portuguesa*. 323 fls. Tese de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2006.

COHEN, M. A.; PRADO, S. EABRA, M. C. (orgs.). BTLH – Dados de Barra longa, MG. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. n. 2. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1998.

GARÇÃO, Correia. *Obras completas*. Lisboa : Livraria Sá da Costa, 1982, v. II (prosas e teatro)

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite *et al.* *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HOPPER, P. J. . On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E & HEINE, B. *A approaches to grammaticalization*. v.1 Amsterdam: Benjamins, p. 17-37, 1991.

HOPPER, P. J. & TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

JORNAL HOJE EM DIA. Edições eletrônicas de 02 a 04 de abril de 2000. Disponível em: [http:// www. hojeemdia.com.br](http://www. hojeemdia.com.br). Acesso em 10 out. 2014.

LABOV, William. The social motivation of a sound change. In: _____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pemsylvania Press, 1963, P. 279-309.

MARIA DO CEU. Aves ilustradas em avisos para religiosas servirem os ofícios de seus mosteiros. In: FERREIRA, J.P. (ed.) *Novelistas e contistas dos séculos XVII e XVIII*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1981.

MARTELOTTA, M, E; VOTRE S, J e CEZARIO, M, M. O paradigma da gramaticalização. In: VOTRE, Sebastião; MARTELOTTA, Mário e CEZARIO, Maria. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MORELO, Sonila. *A relativização da verdade em Heródoto*. Março de 2000.

NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da fala e da escrita). Departamento de Letras da UFPE, 1994. Coordenador Geral: Prof: Dr. Luiz Antônio Marcuschi.

ROSA, Guimarães. *Sarapalha*, 1946. In: *Brazil: news from Brazil*. Disponível em: <http://www.brazil-brasil.com/shosep96.htm>

VITRAL, L; VIEGAS, M, C; OLIVEIRA, A, J. Inovação versus mudança: a interseção gramaticalização/teoria da variação e mudança. In: VITRAL, L. T; COELHO, S. M (orgs.). *Estudos de processos de gramaticalização em português: metodologias e aplicações*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

A legitimação do Império: cronistas portugueses na colonização do Brasil (séc. XVI)

The legitimacy of the Empire: portuguese chroniclers in the colonization of Brazil (16th century)

Nelson Ricardo da Silva

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: american1100@hotmail.com

Luís André Nepomuceno

Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professor orientador (UNIPAM).
E-mail: luis.andre@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo tem como propósito analisar quatro relatos de viajantes-cronistas portugueses do século XVI: Fernão Cardim, Pedro de Magalhães Gandavo, Pero Vaz de Caminha e Gabriel Soares de Sousa. O *corpus* selecionado revela intenções e origens diversas de seus autores: Cardim era jesuíta, Caminha era escrivão, Gandavo e Soares de Sousa eram colonos. Afora as diversidades de interesses entre esses cronistas que estiveram no Brasil do séc. XVI, há aproximações ideológicas que tornam seus textos mais compatíveis entre si do que propriamente divergentes, e a identificação entre eles se dá no plano da legitimação do império português. Cabe salientar que, embora muitos críticos identifiquem esses textos quinhentistas como mera informação de viagem, neles podem-se identificar as características de uma ideologia que consolidou o império português na América.

Palavras-chave: crônicas portuguesas; Renascimento português; Brasil colônia; literatura de viagens.

Abstract: The present paper aims at analyzing four reports of 16th century Portuguese chronicler-travellers: Fernão Cardim, Pedro de Magalhães Gandavo, Pero Vaz de Caminha e Gabriel Soares de Sousa. The corpus selected reveals different intentions and origins of the authors: Cardim was a Jesuit, Caminha was a clerk of the Portuguese court, Gandavo and Soares de Sousa were settlers in Brazilian lands. Beyond the diversities of interest among these chroniclers who were in Brazil in the 16th century, there are ideological proximities that make their texts more compatible than properly divergent, and the identification among them is perceptive in the level of the legitimation of the Portuguese empire. It is important to mention that, although many critics identify these chronicles as mere travel information, we can also identify in them the characteristics of an ideology that consolidated the Portuguese empire in America.

Keywords: Portuguese chronicles; Portuguese Renaissance; Colony Brazil; travel literature.

1 Cronistas portugueses e a literatura de viagens

Desde que os portugueses chegaram ao Brasil em 1500 até o fim do séc. XVI, pouco se escreveu sobre o descobrimento da terra e sobre as características dos espaços

territoriais descobertos e de seus habitantes. Muito envolvidos com a expansão do império no Oriente, e ao mesmo tempo dedicando importantes estudos e crônicas à sua presença naquelas terras, como a *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, ou as *Décadas* de João de Barros e de Diogo do Couto, os portugueses, com exceção das cartas jesuíticas de Manuel da Nóbrega e Anchieta (que não tiveram exatamente o propósito da crônica, do tratado, ou do relato de viagem), praticamente nada escreveram sobre a Província de Santa Cruz (ou Brasil, como futuramente seria definido), pelo menos até 1576, quando Pero de Magalhães Gandavo publica a sua *História da Província Santa Cruz* (MONTEIRO, 2003, p. 123). Acrescente-se a isso o fato de que, circulando em cópias manuscritas nos sécs. XVI e XVII, as poucas crônicas portuguesas escritas sobre a colonização do Brasil praticamente não tiveram impacto no imaginário europeu, sem grandes contribuições para a consolidação de uma imagem de nosso país, tarefa que recebeu bem mais impacto de escritores alemães, holandeses e franceses, como Hans Staden, Jean de Léry ou André Thévet (FRANÇA, 2012, pp. 12 e 91).

Isso quer dizer que a visão portuguesa sobre as terras da América restringe-se, no séc. XVI, a poucas cópias manuscritas de histórias e tratados, muitas delas publicadas apenas no séc. XIX, e que hoje servem como único parâmetro para a formação de um ideal, de um imaginário e de um corpo ideológico dos portugueses sobre a colonização da América e sobre a presença de seu império nessas terras. Os textos são os seguintes: a *Carta* de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel I, escrita em 1500, mas descoberta na Torre do Tombo em 1773, e apenas publicada em 1817; a *História da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*, de Pero de Magalhães Gandavo, o único relato publicado no seu tempo, em 1576; os *Tratados da terra e gente do Brasil*, do Padre jesuíta Fernão Cardim, possivelmente escritos entre 1583-1590, e inicialmente publicados na Inglaterra, em 1625, sob o título *A Treatise of Brazil written by a portuguese wich had long live there*, na coleção *Purchas his Pilgrimes*; e o *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, de Gabriel Soares de Sousa, publicado apenas no séc. XX.

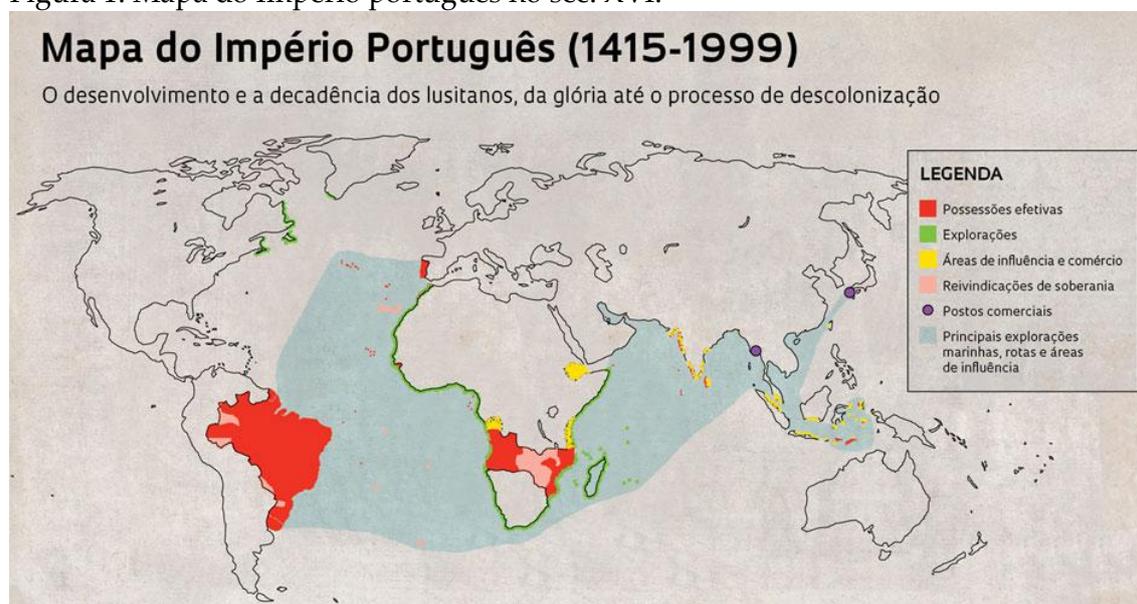
Apesar da limitação desse *corpus*, pelo menos se comparado com as crônicas e literaturas de viagens do império português quinhentista no Oriente, o conjunto desses textos é bastante revelador e pleno de informações preciosas sobre os primórdios da colonização da América portuguesa. Os cronistas, alguns deles com farta vivência em terras brasileiras, como é o caso de Gabriel Soares de Sousa, fizeram um mapeamento corográfico metódico e objetivo da colônia, conforme o olhar renascentista (LIMA, 2002), sempre com a disposição de detalhar à Coroa Portuguesa seus estudos etnográficos, geográficos e por vezes historiográficos.

Embora reduzido, o *corpus* das crônicas e da literatura de viagens portuguesas é razoavelmente diversificado no sentido de apresentar versões e interesses diferentes, o que igualmente revela disparidades no projeto português de colonização da América. Dos cronistas acima mencionados, um deles é um padre jesuíta, Fernão Cardim, e outro, Gandavo, tem simpatia e apreço pelo projeto jesuítico, enxergando na colônia um programa de expansão da fé e da salvação mística (LUZ, 2005, pp. 22-23). Para ambos, a conversão e a salvação do índio – tema frequente na Carta de Caminha – representam um caráter singular no projeto imperialista, de tal forma a esbarrar em outros interesses, de natureza mais capitalista e mercadológica. De outro lado, Gabriel

Soares de Sousa, colono e senhor de engenho na Bahia, pouco comprometido com a matéria religiosa, dedica-se a um tratado de natureza mais pragmática e objetiva, chegando mesmo a projetar nos índios brasileiros um olhar de estranhamento e de demonização (SOUSA, 2010, p. 298 e segs.). Laura de Mello e Sousa menciona que a disputa entre os “soldados da fé” e os colonos mercantilistas foi um episódio notável no programa de colonização portuguesa na América (MELLO E SOUZA, 2001).

Apesar das divergências apontadas, cumpre dizer, no entanto, que os empreendimentos marítimos portugueses podiam ser entendidos como uma união indissolúvel entre a Igreja e Coroa, e todo o programa de colonização das terras da América e do Oriente, que faziam parte do grande projeto cristão civilizatório de Portugal, estava, de uma forma ou de outra, identificado com essa união. Nesse sentido, o pressuposto inicial deste artigo está sustentado nas linhas de identificação dos textos dos cronistas portugueses, especialmente naquilo que diz respeito à legitimação do Estado português e da Igreja, como entidades constituídas por um poder de direito e de razão. Os cronistas portugueses que compõem o *corpus* historiográfico e literário deste estudo (Caminha, Gandavo, Cardim e Soares de Sousa), para além de suas divergências ideológicas e religiosas, sobretudo quanto ao trato com o indígena, revelam-se sobriamente conscientes desse poder legítimo e parecem defender seus diferentes propósitos a partir dessa mesma legitimação de que fazem parte como súditos da Coroa.

Figura 1: Mapa do Império português no séc. XVI.



Fonte: *Revista Pesquisa FAPESP*. <http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/11/12/um-imenso-portugal/>

2 A crônica historiográfica no Renascimento

Aproximar-se das crônicas portuguesas da colonização na América é, antes de tudo, consolidar uma compreensão mais ampla e complexa de nossa formação histórica, cultural e política. Os cronistas portugueses revelam-se hoje uma leitura

indispensável para o entendimento de um recorte histórico precioso de nossa identidade. O império português na América, diferentemente do império no Oriente, mostrou-se uma matéria à parte, com características e dimensões próprias, apesar de afinidades e interesses comuns. Nesse sentido, as crônicas portuguesas têm muito a revelar, não apenas sobre os ideais políticos e religiosos do império português no séc. XVI, mas, sobretudo, sobre a nossa própria identidade ibérica, e de certa forma, brasileira, herdeira direta da expansão ultramarina do império lusitano na América. Em seu tempo, as crônicas ajudaram a compor um complexo retrato do homem renascentista.

Numa primeira leitura, teremos dificuldades em traçar o perfil do homem quinhentista, se é que isso é possível. Porém, analisando alguns aspectos do seu cotidiano na tentativa de facilitar o nosso trabalho, constataremos que esse indivíduo transitava entre dois mundos, entre Deus e o diabo, entre as novas descobertas e o conservadorismo clerical. Por um lado, esses desbravadores eram movidos pelo anseio renascentista da expansão e da descoberta, caracterizado pela busca do conhecimento, quando princípios da antiguidade clássica eram resgatados em detrimento dos valores medievais, o que afastava o homem quinhentista do plano medieval teocêntrico e o colocava no centro do mundo. Por outro lado, esse mesmo homem via-se ainda preso a conceitos religiosos enraizados no seu dia a dia e, para consolidar ainda mais essas contradições, a Contrarreforma, vinda da Itália, enraizava-se nas terras peninsulares com seu braço forte e se estenderia até o Novo Mundo. A Inquisição vai condicionar, aprisionar esse homem a princípios dos quais ele tentará fugir inutilmente. De Trás-os-Montes havia aquela chama, o sentimento nacionalista, uma sede de outros ares, bem como o anseio de se empreender grandes desafios, transpor mares desconhecidos, desafiar as incertezas, expandir-se, ampliar seus domínios. Por outro lado, a busca de expansão e conquista precisou conviver com conceitos religiosos arcaicos que dominariam o cenário político e religioso, ditando regras e comportamentos e desenhando uma forma específica de se ver o mundo e o outro. Assim, para o Novo Mundo migrariam as credices, os deuses, o diabo e as bruxas do velho continente. Por um lado, a igreja; por outro, o desconhecido ainda sem respostas. No entanto, a ânsia do conhecimento traçaria o rumo lusitano, tudo isso traduzido nas crônicas aqui pesquisadas.

É preciso considerar inicialmente o discurso panegírico das crônicas, colocando o rei no lugar que lhe cabia na ordem cósmica e política do antigo regime. É certo que para o homem contemporâneo, seria difícil compreender como se dava essa relação entre rei e súditos: para estes, aquele era quase um deus para quem todos os rapapés eram dirigidos, em sua glória e soberania. Observando os textos de Pero de Magalhães Gandavo, escritos provavelmente entre as décadas de 1560 e 1570, constatamos um exemplo disso. É possível observar, no traço de sua escrita, como estava delineada a ética desse comportamento e o relacionamento do homem europeu com o mundo.

A respeito do gênero literário das crônicas, muitos críticos e historiadores antigos referiam-se a tais documentos como “literatura informativa”, “literatura descritiva” ou “literatura de informação”, mas o melhor conceito talvez seja mesmo “literatura de viagens”, termo mais abrangente que caracteriza o movimento europeu de expansão dos impérios iniciado no séc. XVI: “Foi esse movimento cultural, de forte

investimento editorial, o grande responsável pela transformação de um *corpus* predominantemente historiográfico e antropológico em *corpus literário sui generis*” (CRISTÓVÃO, 2002, p. 25). A antiga crítica justificava sua visão, partindo do princípio de que não havia, por parte desses cronistas, uma preocupação com a clareza gramatical, muito menos com a estética literária. No entanto, contradizendo essa afirmativa, Gandavo foi responsável pela confecção de uma gramática da língua portuguesa, além de ter amplo conhecimento do latim e provável fluência do grego.

Funcionário do estado, Gandavo gozava os privilégios de quem frequentava a corte portuguesa, convivendo com a elite que conduzia a política do Império ultramarino. No entanto, o objetivo principal de sua obra não era atingir essa classe, porém, seduzir seus conterrâneos menos afortunados a trocar a vida medíocre e pobre que levavam em Portugal pelas riquezas do novo mundo. Gastou dez anos de sua vida nesse empreendimento, tanto que com esse intuito, reescreveu seu livro *História da província de Santa Cruz* não uma, nem duas, mas quatro vezes. O primeiro título foi *Tratado da província do Brasil*, depois *Tratado da terra do Brasil*, e ainda *História da província santa cruz a que vulgarmente chamamos Brasil*, este com duas versões.

O que nos interessa aqui é saber como e o quanto os portugueses estavam empenhados na expansão do império nas terras ocidentais, e como as crônicas contribuíram para revelar sua visão frente ao novo mundo. Primeiramente pensemos o encontro com o nativo dessa terra recém-descoberta. O Pe. Fernão Cardim defende o índio e vê neles inocência e aptidão para a conversão: “Este gentio não tem conhecimento algum de seu Creador, nem de cousa do Céu, nem se há pena nem gloria depois desta vida, e portanto não tem adoração nenhuma nem cerimonia, ou culto divino, mas sabem que têm alma e que esta não morre [...]” (CARDIM, 1978, p. 102). Para Cardim, não havia dúvidas de que o gentio estava pronto para tornar-se um crente, temente a Deus e assim servir à coroa de bom grado. Para a visão de Gandavo, no entanto, o indígena que, por um lado, era descrito como pacífico e prestimoso, por outro, era visto por suas posturas belicosas, como “animais sem uso da razão”.

Sabe-se que as missões jesuíticas, embora por vezes atribuíssem um caráter demoníaco aos índios¹, pretendiam ao mesmo tempo resgatá-los de seu estado selvagem e conduzi-los à salvação cristã. Mas o próprio Fernão Cardim, a despeito de sua crença na imagem dos índios como “bicho do mato”, propõe um retrato bem mais generoso do que muitos de seus contemporâneos, definindo-os como inocentes, respeitosos com as crianças e as mulheres, e sem interesses financeiros.

No entanto, afora essas divergências, o que está em jogo não é a imagem do índio (positiva ou negativa) que jesuítas, colonos ou viajantes construíram, mas a legitimidade da interferência do poder régio e eclesiástico sobre esse mesmo índio e sobre a terra. Os cronistas apresentam disparidades quanto a isso. Pero Vaz de Caminha, pioneiro na crônica de viagens no séc. XVI (por décadas, sua carta foi um dos raríssimos documentos do descobrimento), entusiasmado demais com interpretações aparentes do comportamento do índio e com precipitadas observações da terra (BONICCI, 2000, p. 9), é taxativo em dizer, desde já, que aquele novo mundo é de Sua

¹ Bonicci (2000, p. 19), por exemplo, diz que “na mentalidade religiosa de Anchieta, a demonização do índio se caracteriza pela dança e pela bebida”.

Majestade, D. Manuel I, por direito e por razão, e que esse poder constituído terá todas as benesses e privilégios legítimos na tomada de posse da terra. Caminha vê a terra como um espaço quase paradisíaco de fartura e opulência, e o índio, como uma espécie de *tabula rasa*, inteiramente disposto e aberto aos princípios do cristianismo e às ordens do poder régio constituído.

Pero de Magalhães Gandavo, homem pertencente às altas esferas do poder do Estado português (LUZ, 2005, p. 5), envolvendo sua *História da Província Santa Cruz* numa espécie de historiografia panegírica, em que louva as ações dos grandes e assume o papel de enaltecedor dos pioneiros de um suposto do Império Cristão, transita entre críticas severas e olhares elogiosos aos índios brasileiros. É famosa a sua consideração de que os indígenas, não contanto com as letras *f*, *l* e *r* em seu alfabeto, não têm igualmente “Fé, nem Lei, nem Rei” (GANDAVO, 2008, p. 122). Sua observação mais generosa sobre a cultura indígena diz respeito ao distanciamento deles em relação aos interesses financeiros e ao acúmulo de riquezas:

Mas a vida que buscam, e granjearia de que todos vivem, é à custa de pouco trabalho e muito mais descansada que a nossa porque não possuem nenhuma fazenda, nem procuram adquirir-la como os outros homens, e assim vivem livres de toda cobiça e desejo desordenado de riquezas, de que as outras nações não carecem; e tanto, que ouro nem prata nem pedras preciosas tem entre eles nenhuma valia, nem para seu uso têm necessidade de nenhuma coisa destas, nem de outras semelhantes (GANDAVO, 2008, p. 127).

Gabriel Soares de Sousa, embora menos disposto ao discurso da religiosidade (AZEVEDO, s.d.), apresenta uma visão mais pragmática e científica da colônia, em seu *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, com estudos pormenorizados sobre a terra e seus habitantes nativos, tanto no sentido de oferecer contribuições a uma administração mais eficiente da América, quanto no sentido de exortar a Coroa à consolidação de seu império naquelas terras. Lembre-se que, no tempo de Soares de Sousa, Portugal está sob o domínio espanhol, e é ao Rei Felipe II da Espanha que ele se dirige para pedir favores e mercês, bem como oferecer seus préstimos (LUCIANI, “Introdução”, in: SOUSA, 2010, pp. 15-16). O tratadista, diferentemente de Cardim ou Gandavo, apresenta considerações extremamente negativas do índio nativo, por vezes identificando-o como demônio, ou no máximo, como aliado dos portugueses em caso de guerras. Em outros termos, uma visão utilitarista e desumana dos índios.

3 Convergência e identidade de programas civilizatórios entre os cronistas

Apesar das diferenças dos cronistas no olhar sobre o índio, a análise desses textos deve apontar para a convergência e para a identidade de programas civilizatórios, mais do que para divergências e contradições de perspectivas sobre como atuar na prática desses programas.

A difusão da fé e a salvação mística, por exemplo, foram pontos essenciais para a identificação dos programas civilizatórios dos cronistas aqui analisados. A hermenêutica cristã, na sua perspectiva medieval, tinha sua forma própria de explicar

as coisas quanto à finalidade dos seres da natureza. Analisando os livros citados no *corpus* da nossa pesquisa, constatamos como essa visão influenciou esses cronistas na confecção de suas obras. Ao se referirem aos animais, à natureza e ao próprio índio (o outro), fica evidente o princípio teológico que delegava virtudes naturais a esses seres criados por Deus para serem comandados pelo homem (*Gênese* 1, p. 28). É evidente o comprometimento figurativo de cunho doutrinário. Do ponto de vista do europeu, a natureza e o próprio nativo da *terra brasilis* estavam destinados a servir ao homem. Pedro Carlos Fonseca (1999), em seu artigo “O imaginário medieval na colônia”, descortina esse ponto de vista quando cita uma questão da *Suma Teológica* de São Tomás de Aquino, que acreditava que os animais existiam para serem comandados: “property to command” (propriedade para comandar), sendo tal propriedade de comando “an act of reason” (um ato da razão). Santo Agostinho (em seu texto *A divina providência e o problema do mal*) a entendia como privativa do homem. Assim Deus podia interferir na ordem natural das espécies originalmente por ele criadas. Dessa forma o projeto colonial se caracterizava pela intenção de posse e exploração material, e os cronistas portugueses se encontravam dominados por autocracias religiosas, políticas e culturais. Assim, o homem quinhentista, que se achava motivado por um sentimento renascentista, ainda estava atrelado a uma arcaica tradição medieval que ditava um comportamento mental e cultural. Ou seja, fortemente influenciado pela doutrina escolástica.

Fernão Cardim, que pertencia ao quadro de dirigentes da Companhia de Jesus na época em que ela começava a lançar as bases de sua organização no Brasil, revela-nos através de seus escritos a visão geral da campanha jesuítica. *Tratados da Terra e Gente do Brasil* é um dos livros básicos para o estudo dos primeiros tempos do Brasil. Constitui um importante relato dos elementos informativos da nova terra. Cardim faz um relato minucioso do clima, dos animais, descreve em detalhes sobre cada bicho, planta e costumes indígenas. Na época, seu livro circulou apenas em cópias manuscritas e só seria publicado anos mais tarde².

A missão evangelizadora e exploradora da campanha portuguesa estava vinculada aos interesses diretos da Igreja Católica, uma vez que visava erradicar o demônio de terras além mar. Levava-se a palavra de Deus aos confins do mundo e impunha-se o seu nome a ferro e muito sangue. A visão do *Orbis Christianus* traduzia o viver na Europa quinhentista, e assim a fé em Deus era a única verdade. Todos deveriam estar nela e com ela seriam levados ao único mundo verdadeiro, fora do qual tudo o mais seria injúria e aberração. O natural não era mais a natureza do homem e sim que a palavra de Deus, tal qual transmitida pela fé cristã, chegasse aos confins da terra conhecida e das terras a se conhecer. Através dessa visão de mundo podemos entender, de maneira extremamente eficaz, a relação existente entre a realidade cristã e o imaginário europeu quinhentista. Os guardiões do sagrado, como foram chamados

² O europeu, desde tempos medievais, já vislumbrava paisagens distantes, buscava o paraíso perdido, como revela o próprio nome *Brasil*, palavra já conhecida bem antes da chegada dos portugueses a estas terras: o nome era associado às Ilhas Afortunadas de que falava São Brandão, cuja história da navegação nada mais era do que a busca do paraíso, a ilha prometida dos anjos, povoada por esses seres celestiais e alguns pássaros (ver MELLO E SOUZA, 2001).

os clérigos, devotavam suas vidas com o único intuito de uniformizar as consciências e converter as almas pertencentes a Satã e seus ajudantes, garantindo a hegemonia das crenças e a desculturação de qualquer povo que não vivesse os bons costumes e não pertencesse ao rebanho de fiéis.

É preciso compreender que essa missão tinha por objetivo corrigir os vícios dessas terras que representavam uma ofensa à existência de Deus. Assim era natural que em retribuição a tanto esforço, Deus autorizasse os seus servidores a promover a pilhagem, o saque, a invasão, o que fica evidente ao examinarmos as bulas papais promulgadas já no reinado do infante D. Henrique e de seus sucessores. As três mais importantes são: *A Dum diversas*, de 18 de junho de 1452, na qual o pontífice autoriza o rei de Portugal a atacar, conquistar e submeter sarracenos, pagãos e outros descrentes de Cristo, a capturar os seus bens e territórios; a reduzi-los a escravos por toda vida e a transferir as suas terras e territórios para o rei de Portugal. A segunda bula, *Romanus Pontifex* de 8 de janeiro de 1455, era ainda mais específica e foi denominada a carta régia do imperialismo português. Esta começa resumindo a obra de descoberta, conquista e colonização pelo Infante D. Henrique desde 1419, enaltece o seu zelo apostólico de verdadeiro soldado de Cristo e defensor da fé e elogia o seu desejo de tornar o nome de Cristo conhecido e adorado e de obrigar sarracenos e outros descrentes a entrarem no seio da Igreja. Na bula *Inter caetera*, de 13 de março de 1456, o papa Calisto III confirma o que fora estabelecido pela *Romanus Pontifex* concedendo à Ordem de Cristo a jurisdição espiritual sobre todas as regiões conquistadas pelos portugueses, determinando ainda que o grão-mestre da Ordem (fundada em 1319, após a supressão dos Templários) tivesse plenos poderes para nomear os delegados de todos os benefícios eclesiásticos, quer do clero secular, quer do clero regular; impor censuras e outras penas eclesiásticas; exercer os poderes de bispo, nos limites da sua jurisdição. Essas bulas refletem o espírito da época e estabelecem as linhas mestras do comportamento europeu frente ao mundo tropical e concede aos portugueses o benefício religioso de domínio sobre todas as raças que estivessem fora do seio da cristandade³.

Assim o diabo chegou aos trópicos carregado pelas naus portuguesas, já que na cultura local ele não existia: o que os nativos entendiam como espírito ruim, ou pouco elevado, era para o conquistador o inimigo de Cristo. No *Auto de São Lourenço*, do padre José de Anchieta, temos um bom exemplo dessa postura. Em sua obra, grandes chefes indígenas, como Guaixará e Aimbirê, foram demonizados, e o fato de beberem cauim, fumar, dançar, tingir o corpo de vermelho do urucum era prova cabal da presença do demônio, o senhor dos infernos. O diabo, que só tomara corpo na visão de Santo Agostinho (antes dele o demônio representado no antigo Testamento era imaterial), enriquecera-se no imaginário medieval, e agora tomava novos sentidos com a descoberta do Novo Mundo. Assim, os nativos foram perseguidos por adorar um ser que eles não conheciam.

Durante muito tempo, os portugueses foram vistos como os grandes homens que aprisionaram e controlaram o espaço do globo. Passaram a ser conhecidos como os senhores dos mares, subjugadores das culturas estranhas, impondo por toda a parte

³ Sobre as bulas papais, ver BOXER, 2012, p. 38 e segs.

seu credo, seus hábitos e sua visão de mundo. Não se pode negar que a ciência cresceu com as novas descobertas, mas o mesmo homem que era conhecido como racional e moderno, era capaz de cometer atos inimagináveis, como atestam os processos quinhentistas da Inquisição. Criou-se em nome da nova ordem uma tensão entre o racional e o religioso, entre o pensamento laico e o teológico, entre o poder de Deus e o do Diabo, ou seja, entre o bem e o mal. Foi assim que os portugueses obtiveram justificativas para tantos atos de pilhagem e barbárie, com o pretexto de difundir a fé católica. Abriam-se as portas para que tanta infidelidade e idolatria fossem erradicadas daquelas terras, para a salvação de tantas mil almas que o demônio havia feito cativas.

Gandavo descreve, no capítulo II de seu livro, que aquelas terras estavam possuídas de povo gentílico. Pero Vaz de Caminha, apesar de também usar o termo *gentio* para os nativos, com certa amenidade, descreve em sua carta:

[...] parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade” (CASTRO, 2012, p. 108).

E acrescenta mais à frente que Sua Alteza deve corrigir os desvios existentes: “E portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar à santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E aprazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim!” (CASTRO, 2012, 108).

Gandavo (2008, p. 57), por sua vez, é bem claro quanto aos objetivos dessa missão, o que pode ser lido já na primeira página de seu livro:

E isto assim pelo merecimento do nobilíssimo sangue e clara progênie donde traz sua origem, como pelos troféus das grandes vitórias e casos bem afortunados que lhe hão sucedido nessas partes do Oriente em que Deus o quis favorecer com tão larga mão, que não cuido ser toda minha vida bastante para satisfazer a menor parte dos seus louvores. E como todas estas razões me ponham em tanta obrigação, e eu entenda que a lição das escrituras, pelos cujos meios se alcançam os segredos de toda as ciências, e os homens veem a ilustrar seus nomes, e perpetua-los na terra com fama imortal, determinei escolher a V.M. entre os mais senhores da terra, a dedicar-lhe essa breve história.

No capítulo I de seu livro, Gandavo partilha o evento da primeira missa rezada no Brasil e concorda com Caminha quanto à ideia de um indígena inteiramente disposto a receber a civilização europeia. Vejamos:

[...] ao outro dia seguinte saio Pedro Alvarez Cabral em terra com a maior parte da gente: na qual se disse logo missa cantada, e houve pregação: e os índios da terra que ali se ajuntaram ouvirão tudo com muita quietação, usando de todos os atos e cerimoniais que viam fazer aos nossos e assim se punham de joelhos e batiam nos peitos como se tivessem lume de fé, ou que por alguma via lhes fora

revelado aquele grande e inflável mistério do santíssimo sacramento, no que se mostraram claramente estarem dispostos para receberem a doutrina cristã [...] (GANDAVO, 2008, p. 64-65)

Configurava-se uma forma europeia de ler a América.

É curioso perceber que, para os portugueses, naqueles primórdios da expansão de seu império, o índio não é um oriental, nem um judeu, nem um muçulmano, ou seja, ele está fora do imaginário europeu. Até seu próprio nome é um equívoco: o que os portugueses encontraram aqui era totalmente novo e distinto de seu mundo, e o que era diferente ficava difícil de compreender, por não pertencer a nenhum modelo anteriormente conhecido.

O padre Fernão Cardim e Pero de Magalhães Gandavo sentiam-se atraídos pelo projeto jesuítico e viam na colônia um programa de expansão da fé católica, acreditando na conversão e, como consequência disso, na salvação dos nativos. Por outro lado, o português Gabriel Soares de Sousa, senhor de engenho e sertanista, não compartilhava o mesmo sentimento religioso. Em 1587 Soares de Sousa empreendeu uma longa viagem de Salvador a Madri, com o intuito de angariar fundos para o seu projeto de devastar o vasto sertão em busca de minas de prata. Foi com esse objetivo que ele escreveu vários textos que, compilados, deram origem a seu livro *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, considerado por muitos historiadores como a maior e mais importante obra sobre o Brasil quinhentista. Como boa parte dos cronistas quinhentistas, este também é descritivo e extremamente observador. Seu livro é uma valiosa fonte de informação sobre o Brasil de seu tempo, e talvez por ser o primeiro cronista civil, seu comprometimento não era essencialmente religioso. Soares de Sousa chegou a ter sérios problemas com os padres jesuítas. Dizia-os complacentes com os índios. Contudo, sua visão acerca dos hábitos indígenas era a mesma: não tinha dúvidas, eram manifestações demoníacas. No capítulo XIII de seu livro, por exemplo, o cronista descreve os costumes do gentio potiguar da seguinte forma:

Não é bem que passemos já do rio da Paraíba, onde se acaba o limite por onde reside o gentio potiguar, que tanto mal tem feito aos moradores das capitanias de Pernambuco e Itamaracá, e a gente dos navios que se perderam pela costa da Paraíba até o rio do Maranhão. Este gentio senhoria esta costa do rio Grande até o da Paraíba, onde se confinaram antigamente com outro gentio, que chamam os caetés, que são seus contrários, e se fazia crudelíssima guerra uns aos outros, e se fazem ainda agora pela banda do sertão onde agora vivem os caetés, e pela banda do rio grande são fronteiros dos tapuias, que é a gente mais doméstica, com quem estão às vezes de guerra e as vezes de paz, e se ajudam uns aos outros contra os tabajaras, que vizinham com eles pela parte do sertão. Costumam estes potiguares não perdoarem a nenhum dos contrários que cativam, porque os matam e comem logo [...]. Este gentio é muito belicoso, guerreiro e atraído, e amigo dos franceses, a quem faz sempre boa companhia, e, industriado deles, inimigo dos portugueses (Soares de Sousa, 1971, pp. 54-55).

No capítulo CLXXIV, declara como são realizados os rituais antropofágicos dos tupinambás.

Acabado de morrer este preso, o espedaçam logo os velhos da aldeia, e tiram-lhe as tripas e fressura, que mal lavadas, cozem e assam para comer; e reparte-se a carne por todas as casas da aldeia e pelos hóspedes que vieram de fora para ver estas festas e matanças, a qual carne se coze logo para se comer nos mesmos dias de festas, e outra assam muito afastada do fogo de maneira que fica muito mirrada, a que este gentio chama moquém, a qual se não come por mantimento, e não por vingança [...] (idem, p. 328).

A esse respeito, Santos e Valle consideram o seguinte:

Como possessões recentes da República cristã universal, missionária, herdeira da função evangélica da instituição apostólica, as terras do Novo Mundo estavam fundamentalmente em processo de redução à obediência dos monarcas cristãos, em disputa na Europa ocidental. Em outras palavras, uma empresa marítima de conquista do Novo Mundo como a monarquia portuguesa era constituída por um estado-maior em armas que entendia a si próprio como a atualização autorizada dos domínios de certa tradição de Pedro e Paulo (SANTOS e VALLE, "Introdução", in: CARDIM, 2009, p. 31).

4 Considerações finais

Os empreendimentos marítimos portugueses podiam ser entendidos como uma união indissolúvel entre a Igreja e Coroa, e todo o programa de colonização das terras da América e do Oriente, que faziam parte do grande projeto cristão civilizatório de Portugal, estava, de uma forma ou de outra, identificado com essa união. Portanto, os cronistas portugueses que compõem o *corpus* historiográfico e literário desta pesquisa (Caminha, Gandavo, Cardim e Soares de Sousa), para além de suas divergências ideológicas e religiosas, sobretudo quanto ao trato com o indígena, revelam-se sobriamente conscientes desse poder legítimo e parecem defender seus diferentes propósitos a partir dessa mesma legitimação de que fazem parte como súditos da Coroa: a legitimação do saque e da pilhagem e o compromisso com a conversão das almas infiéis.

Ainda que Soares de Sousa, por exemplo, atribua uma face de demonização aos índios e Fernão Cardim os defenda como inocentes e bons no trato com os hóspedes, há em ambos, bem como nos demais cronistas aqui apresentados, um projeto de legitimação do império, que parece justificar tanto as práticas de conversão e salvação dos ameríndios, quanto o seu próprio extermínio, sem mencionar o processo de extração de bens mercadológicos e de exploração da mão-de-obra indígena. Embora divergentes entre si quanto aos objetivos primários da colonização, os cronistas legitimam, tanto pela autoridade do Estado quanto pela autoridade da Igreja, um projeto civilizatório de interferência em terras coloniais, que prevê a obediência aos monarcas cristãos da Europa e a toda uma ordem hierarquicamente estabelecida por esses poderes constituídos. As crônicas historiográficas portuguesas do séc. XVI,

embora apresentem divergências religiosas ou sociais, estabelecem entre si certas afinidades e propósitos comuns, que definiram as bases da colonização portuguesa e o programa de legitimação da autoridade cristã e do empreendimento marítimo. Era o próprio Estado português, com seu imenso aparelho ideológico, que justificava a empresa civilizatória e o programa de colonização, independentemente de como esse processo se daria em terras da América, seja pela escravização do índio, seja pela sua conversão e salvação.

Em síntese, os cronistas apresentam disparidades sobre a práxis e sobre as formas de intervenção do império nas terras coloniais, mas convergem todos eles para a defesa de uma legitimação desse mesmo império, naquilo que diz respeito a um direito constituído pela força régia e eclesiástica. Independentemente de como veem a terra e seus habitantes, seja defendendo a salvação cristã dos índios, seja identificando-os como matéria de escravização e comércio, os cronistas sustentam a legitimação de uma interferência das forças do Estado, como forma de garantir a supremacia de um império cristão.

Referências

AZEVEDO, Gabriela. Gabriel Soares de Sousa e os Capítulos contra os padres da Companhia de Jesus no Brasil. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio*. Disponível em

http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338300485_ARQUIVO_GabrielSoaresdeSousaeOsCapituloscontraospadresdaCompanhiadeJesusnoBrasil.pdf

BONICCI, Thomas. Encontros coloniais na literatura de viagens no Brasil do século XVI. *Mimesis*, vol. 21, n. 1, 2000, pp. 7-24.

BOXER, Charles. *O império marítimo português: 1415-1825*. Trad. Inês Silva Duarte. Lisboa: Edições 70, 2012.

CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Org. Ana Maria de Azevedo. São Paulo: Hedra, 2009.

CASTRO, Sílvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

CRISTÓVÃO, Fernando (org.). *Condicionantes culturais da literatura de viagens: estudos e bibliografias*. Coimbra: Almedina/ Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa, 2002.

FONSECA, Pedro Carlos. O imaginário medieval na Colônia: o bestiário em Fernão Cardim. *Sigñótica*, n. 11, jan./dez., 1999, pp. 173-184.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. *A construção do Brasil na literatura de viagens dos séculos XVI, XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: José Olympio/ São Paulo: Unesp, 2012.

GANDAVO, Pero de Magalhaes. *Tratado da Província Santa Cruz*. Org. Ricardo Martins Valle. São Paulo: Hedra, 2008.

LIMA, Francisco Ferreira de. Medida e desmedida na Bahia de Gabriel Soares de Sousa. *Légua e Meia: Revista de Literatura e Diversidade Cultural*, n. 1, 2002, pp. 183-193.

LUZ, Guilherme Amaral. Pero de Magalhães Gandavo e a ética ultramarina portuguesa na Terra de Santa Cruz. *História e Perspectivas*, vol. 1, n. 32-33, 2005, pp. 67-90.

MELLO E SOUZA, Laura de. O nome do Brasil. *Revista de História*, n. 145, 2001, pp. 61-86.

MONTEIRO, John Manuel. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo Varnhagen. *Revista de História*, n. 149, 2003, pp. 109-137.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Org. Fernanda Trindade Luciani. São Paulo: Hedra, 2010.

Desafios da educação brasileira no século XXI: uma visão dos gestores

Challenges of brazilian education in the 21st century: a vision of managers

Alessandra de Deus Mendonça

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: alessandramendonca@hotmail.com.br

Cynthia Stefane Soares

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: cynthia015@bol.com.br

Franciele Silva Veloso

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: francieleveloso25@gmail.com

Gabriel Mauro da Silva Rosa

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: gmauros@gmail.com

Lilian Cristina Ribeiro

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: liliamcristina@outlook.com

Resumo: Neste estudo, buscou-se compreender os desafios da educação brasileira no século XXI na visão dos gestores, partindo do pressuposto de que a educação brasileira é desafiante devido ao avanço das tecnologias e ao surgimento de uma nova mentalidade. O presente artigo surgiu da necessidade de futuros gestores e educadores levantarem dados sobre os desafios da educação, a fim de conhecerem a realidade a qual será enfrentada. Não é possível educar sem possuir fundamentos e principalmente sem conhecer esta realidade e seus desafios. Partindo disso, a presente pesquisa baseou-se em métodos que perpassaram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A partir da fundamentação teórica levantada e dos dados coletados na pesquisa de campo, foi possível constatar que a desestrutura familiar e o perfil do alunado são os principais desafios enfrentados na educação brasileira do século XXI, na visão dos gestores entrevistados. Na solução de problemas, esses sujeitos apontaram estar ao lado dos educadores, trabalhando em equipe, investindo na capacitação dos mesmos, avaliando o semestre e o ano, dando atenção e colocando em prática as sugestões. O estudo permitiu ainda a conclusão de que as novas tecnologias devem ser integradas ao processo educativo.

Palavras-chaves: Educação brasileira. Século XXI. Desafios. Gestor.

Abstract: On this study, we have sought to comprehend the challenges of Brazilian Education in the XXI century in the sight of the managers, assuming that the Brazilian Education is challenging due to technology advancement and the emergence of a new mentality. The

current article arose from the necessity of the future managers and educators collect data about the challenges of the Education in order to know the current reality to be faced. It is not possible to educate without foundations and mainly without knowing the reality and its challenges. This search has been based on methods that pervade the bibliography and field search. From the theoretical basis and the collected data in the field search, it was possible to analyze the family disrupts and the profile of the pupils is the biggest challenge to be faced according to the interviewed people. To solve these problems, they pointed out to be with Educators, working as a team, exercising a participative management, investing in their capacities, evaluating the semester and the school year, giving attention and putting into practice the suggestions. The study also allowed the conclusion that new technologies must be integrated to the educational process.

Keywords: Brazilian Education. XXI Century. Challenge. Manager.

1 Considerações iniciais

Desde o surgimento da internet aos nossos dias, ela vem se tornando um poderoso veículo de comunicação e informação. É possível se comunicar com várias pessoas ao mesmo tempo, trocar informações, interagir com pessoas de diferentes culturas, por meio de redes sociais e outros meios. A quantidade de informações que circulam em rede é inúmera, sendo fácil o acesso a acervos virtuais, trabalhos acadêmicos, dentre outros. Entretanto, nem tudo o que se lê em rede é verídico. É preciso, sobretudo, selecionar informações. Na educação, esses meios têm sido importantes instrumentos, mas também desafiadores. Até que ponto isso é benéfico ao aluno? A linguagem informal das redes sociais, a modo de exemplo, não tem dificultado a aprendizagem da norma culta da língua? A internet não tem tornado o aluno acomodado? O rápido acesso a informações tem impedido os alunos à maior frequência a bibliotecas? Ou, ao contrário, tem possibilitado aos alunos um contato maior com a leitura? Diante disso e frente às características das novas gerações, as quais estão totalmente inseridas nessa realidade, é preciso que o educador se familiarize com a tecnologia, integrando estes meios com a educação, a fim de favorecer a aprendizagem do aluno em sala de aula, bem como instruí-lo a selecionar as informações com criticidade, incentivando-o também a pesquisas em acervos bibliotecários.

Ressalta-se, entretanto, que não é somente as tecnologias da informação o desafio da educação. O surgimento de uma nova mentalidade e sua visão de mundo também é desafiador para os profissionais que atuam nessa área, especialmente o gestor da educação. A análise da cosmovisão é muito importante, pois não se pode ignorar o fato de que o educando está inserido em um contexto social e histórico, do qual não se pode prescindir. É preciso ver “o hoje” com os olhos de hoje, entrando na realidade do aluno, a fim de educá-lo para o que exige a cultura dominante de sua época. Dessa maneira, o educador é capaz de guiar o formando para o fim último da educação: o bem ético (universal), formar uma mentalidade capaz de distinguir o que seja mais dignificante na sua configuração de sujeito psicofísico e social, em suma, o que contribua verdadeiramente para sua realização humana. É nesses vieses que o presente estudo será delineado.

O estudo ora realizado busca respostas para os seguintes questionamentos: Quais são os principais desafios enfrentados pelos gestores da educação no ensino médio e superior na atualidade? Que medidas são tomadas pelos mesmos gestores para minimizar problemas enfrentados? Para os questionamentos levantados, parte-se do pressuposto de que a educação brasileira neste século é desafiante devido ao avanço da tecnologia, ao rápido acesso à informação e ao surgimento de novas mentalidades. Além disso, hipotetiza-se que os gestores têm tentado inserir cada vez mais as tecnologias em sala de aula, além de favorecerem a formação continuada dos educadores.

O tema em questão se reveste de primordial importância para futuros gestores da educação: em um século marcado por novas tecnologias, grande quantidade de informações e por novas mentalidades, o processo educativo se torna um desafio. Dessa forma, o tema surgiu da necessidade de futuros gestores da educação levantarem dados e informações sobre os desafios na educação brasileira no ensino médio e superior, bem como sobre medidas que podem ser tomadas para solução de problemas. Além disso, não é possível educar sem possuir fundamentos e, principalmente, sem antes conhecer a realidade a qual será enfrentada. Nesse sentido, a presente pesquisa é importante para todos os futuros educadores: é impossível haver um autêntico processo educativo sem antes conhecer a realidade e quais os desafios que serão enfrentados neste mesmo processo.

O objetivo geral do presente estudo foi analisar os desafios da educação brasileira no século XXI apontados por gestores da educação, em nível médio e superior, em uma cidade do interior mineiro. Além disso, objetivou-se também pesquisar em obras e trabalhos acadêmicos possíveis respostas para os questionamentos levantados; levantar, junto a gestores da educação, nível médio e superior, medidas tomadas diante dos desafios da educação brasileira no século XXI e investigar de que forma tem sido considerada a relação tecnologia x educação, bem como a forma que tem sido adequada a metodologia ao novo perfil do alunado.

2 Referencial teórico

Para a realização do referencial teórico, foram utilizadas como fonte de pesquisa obras de gestores e autores que tratam do assunto em questão, bem como conferências e outros materiais com o intuito de buscar respostas para as hipóteses levantadas. O referencial apresenta-se dividido em quatro tópicos. No primeiro, apresenta-se uma breve análise do surgimento da educação no Brasil aos dias atuais. No segundo, são abordadas as tecnologias em sala de aula, as contribuições e dificuldades dos recursos tecnológicos na educação dos jovens e como tem sido conciliada a tecnologia com a educação. No terceiro, intitulado “gestão participativa na educação”, apresenta-se o conceito de gestão participativa, ressaltando a importância da participação da família e de todos os sujeitos da comunidade escolar e, por fim, no último tópico, discute-se o papel do gestor educacional.

2.1 Educação brasileira: breve panorama – da catequização indígena à proposta freireana

Sabe-se que a educação é um tema amplo, por envolver algo intimamente ligado ao ente humano, independentemente de época e cultura. Tendo em vista a incapacidade de abordar o tema na sua amplitude e complexidade, abordar-se á, neste tópico, a origem da educação no Brasil desde a colonização portuguesa aos dias atuais. Não há a pretensão de se prender aos fatos e narrativas históricas, mas colher na história a essência da educação.

No dia 09 de março de 1500, Pedro Álvares Cabral acompanhado por sua frota, sai de Portugal a caminho das Índias, como eram chamadas genericamente as terras do Oriente (PETTA; OJEDA, 1999). Com a frota portuguesa, vieram os Padres Jesuítas, que ficaram incumbidos pela catequização dos povos indígenas – nome dado aos habitantes da América pelos colonizadores, que chamam o continente brasileiro de Índias Ocidentais. A catequese foi a primeira forma de educação, na qual os padres ensinavam aos índios os fundamentos da fé católica. Os povos indígenas possuíam costumes diferentes dos do “homem branco”: os índios não tinham a preocupação de usarem vestimentas como o homem europeu. Esse foi o primeiro desafio que os missionários jesuítas encontraram para catequizar os indígenas. O nudismo das índias era lascivo à nova moral. Para não correr o risco de os nativos não se revoltarem e fugir ao tentar obrigá-los a usarem roupas, “optaram por exigir o uso de roupas nas missas, mas enfrentavam também outra questão: os nativos não possuíam roupas, o que fazia Nóbrega pedir a El Rei constantemente” (COSTA; COSTA, 2009, p.3).

Os nativos também eram monogâmicos, já que os líderes da tribo tinham o costume de se casarem com mais de uma mulher, pois isso era sinal de prestígio. Para os padres jesuítas, a monogamia era um dos grandes desafios para a nova mentalidade, já que, conforme a religião cristã, é um “pecado”. Dentre estes costumes, os indígenas também tinham uma espiritualidade fortemente ligada à magia e à “feitiçaria”: os Pajés, Xamãs ou Caraíbas eram uma espécie de sacerdotes curandeiros que faziam a ligação do mundo sensível ao mundo suprassensível. Tais figuras eram uma controvérsia aos padres, visto que também eram sacerdotes espiritualizados, os quais disputavam com os Caraíbas a orientação espiritual e a ligação do profano com o sagrado. Os curandeiros indígenas eram um empecilho para a “evangelização” dos jesuítas, já que poderiam impedir a “salvação das almas” e ao combate dos “maus costumes” da mentalidade dominada. Os padres jesuítas tinham como estratégia convencer com palavras o líder espiritual da tribo, pois, convertido, poderia exercer influência sobre os demais.

De acordo com o relato de Padre Manuel da Nóbrega, o convencimento do sacerdote indígena se dava pela seguinte forma:

procurei encontrar-me com um feiticeiro, o maior desta terra, ao qual chamavam todos para os curar em suas enfermidade; e lhe perguntei em virtude de quem fazia elle estas cousas e se tinha comunicação com o Deus que creou o Ceo e a Terra e reinava nos Céus ou acaso se communicava com o Demônio que estava no Inferno? Respondeu-me com pouca vergonha que elle era Deus e tinha nascido Deus e apresentou-me um a quem havia dado a saúde,

e que aquelle Deus dos céus era seu amigo e lhe apparecia freqüentes vezes nas nuvens, nos trovões e raios; e assim dizia muitas outras cousas. Esforcei-me vendo tanta blasphemia em reunir toda a gente, gritando em vozes altas, mostrando-lhe o erro e contradizendo por grande espaço de tempo aquilo que elle tinha dito: e isto, com ajuda de um língua, que eu tinha muito bom, o qual fallava quento eu dizia em voz alta e com os signaes do grande sentimento que eu mostrava. Finalmente ficou elle confuso, e fiz que se desdissesse de quanto havia dito e emendasse a sua vida, e que eu pediria por elle a Deus que lhe perdoasse: e depois elle mesmo pediu que o baptisasse, pois queria ser christão, e é agora um dos cathecumenos (NÓBREGA, 1988, p. 95 *apud* COSTA; COSTA, 2009, p. 6).

Entretanto, mesmo obtendo relatos, não se sabe ao certo como se deu tal embate, pois os *pajés* possuíam grande influência na tribo e mesmo com a sabedoria e a retórica os padres católicos não dominavam a língua vigente, precisando recorrer aos intérpretes. Essa primeira fase da catequização se dava pela palavra amorosa. Segundo dados históricos, em um segundo momento da evangelização, os padres foram obrigados a utilizar a força, prendendo e algumas vezes até matando os sacerdotes indígenas a fim de preservar a tribo da convivência com os mesmos, ocupando seus lugares como guias espirituais. Foram criadas inúmeras escolas, a fim de ensinar aos nativos a leitura e a escrita. Há também uma preocupação pelos filhos dos indígenas, os *curumins*. Os jesuítas acreditavam que a criança indígena deveria ser uma espécie de “porta voz” da mensagem de Cristo aos demais habitantes da aldeia. Eram postos juntos aos órfãos brancos, para que vendo os costumes diferentes dos seus, a forma de brincar e ouvindo os seus cantares pudessem ser atraídos. Observando os ensinamentos dos padres, os *curumins* poderiam ser aculturados e dessa forma poderiam ensinar até mesmo os próprios pais sobre o cristianismo.

A primeira tentativa de catequização jesuítica mostrou-se ineficaz, levando-os a fundarem as chamadas aldeias jesuíticas, onde os nativos convertidos eram recolhidos. Além da catequização, eram ensinados a eles outros saberes do homem branco, a higiene, a moral e os bons costumes. Os catecúmenos, assim chamados os iniciantes da moral cristã, recebiam rígida disciplina. O trabalho era uma forma de retirá-los do ócio, sendo educados para o trabalho braçal, para o cultivo de lavouras, bem como para a caça e a pesca. O trabalho foi uma das grandes conquistas dos jesuítas na educação dos indígenas. Aos domingos descansavam, tirando tempo para atividades religiosas, tais como missas e demais festividades cristãs. (COSTA; COSTA, 2009)

Diante do que foi exposto, surge a pergunta: seria a aculturação a forma correta para educar? Ver-se-á adiante, com a educação do século XXI, que a educação tem o papel de suscitar no educando as suas potencialidades, respeitando sua singularidade. Há uma preocupação mais humanista, deixando o aprendiz livre diante dos ensinamentos do educador.

Foram muitos os desafios da educação no Brasil, desde o surgimento aos dias atuais. Na atualidade, dentre todos os modelos educacionais, é importante destacar o modelo de educação esboçado por Paulo Freire, que foi um grande pensador educacional e que se tornou modelo para gestores e professores. Freire adota uma

postura sensível frente ao ente humano, consciente de que este mesmo está em constante devir.

A preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais. Por isso, digo, num dos textos deste volume, que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral (FREIRE, 2001, p. 8).

A história deve ser considerada na práxis educativa, consciente de que o educando está em constante mudança e que, nesta mudança, ele pode desumanizar-se. No entanto, desumanizar-se não faz parte de sua vocação, mas distorção da sua potencialidade para o “ser mais”. Paulo Freire propõe a “autonomia na educação”, esboçando uma pedagogia em que todos são sujeitos na educação, tanto o professor quanto o aluno, suprimindo essa hierarquia, pois cada um possui sua singularidade, devendo ser respeitados pelo que são e não pela hierarquia que ocupam na relação pedagógica. O professor não é aquele que “deposita” informações na cabeça de seus discípulos, processo em que os mesmos memorizam e repetem as informações, criando assim, sujeitos dependentes a estes conhecimentos. O professor é sim aquele que cria discípulos autônomos, capazes de “ler o mundo” com criticidade.

Segundo Fleck (2004, p. 28), “de todo o legado de Paulo Freire destaca-se a proposta pedagógica conhecida como Círculos de Cultura”. Em linhas gerais, *O Círculo de Cultura* é um método pedagógico de grupo, em que há não somente troca de informações, mas, sobretudo, de experiências e vivências. Ali, todos são contribuintes, tanto mestres como discípulos, nas problemáticas abordadas. Nestes Círculos são discutidos vários temas, sejam políticos, culturais e outros que envolvam discussões proveitosas acerca de determinado tema. Há troca de experiências e bagagem cultural, sendo mestres e alunos todos ouvintes e aprendizes.

Os primeiros *Círculos de Cultura* surgiram no “Nordeste do Brasil, na segunda metade da década de 50” (FLECK, 2004, p. 30). Eram usados inicialmente para alfabetização, no entanto, podem ser utilizados também em outros níveis de ensino. Freire dedicou toda a sua vida à prática pedagógica. Seu pensamento em torno da pedagogia é muito amplo, não sendo possível abordá-lo com amplitude neste estudo, mas que poderá ser desenvolvido em um trabalho posterior. No próximo tópico, abordar-se-á brevemente a tecnologia na educação.

2.2 Tecnologia e educação

Segundo Mendelsohn (*apud* PERRENOUD, 2000, p. 12), “as crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos”. Com a “inclusão digital”, grande parte dos estudantes brasileiros da rede

pública possui acesso à internet. Isso tem contribuído muito na educação, já que por meio dela eles podem ter acesso a cursos *online* e a outras modalidades a distância, acesso a vários livros em PDF, bem como a outras fontes de pesquisa. “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (PERRENOUD, 2000, p 125). Vive-se a cultura da “acessibilidade” e da “informação”. Entretanto é preciso entender que isso não apresenta apenas pontos positivos. Há que se questionar: até que ponto isso é benéfico ao aluno?

A quantidade de informações que circulam em rede é inúmera. Diante disso, os educadores devem educar os alunos para a criticidade, para a capacidade de selecionar informações e incentivá-los a frequentarem também acervos bibliotecários, pois a fácil acessibilidade pode torná-los acomodados a *web*. É preciso desenvolver um trabalho que faça com que o aluno entenda que é mais proveitoso utilizar a tecnologia como ferramenta de “travessia” e não apenas como ferramenta de “chegada”. É importante integrar a tecnologia com outras formas de pesquisa, como a de acervos bibliotecários.

Os gestores da educação bem como educadores não podem ignorar o que se passa no ambiente circunstante dos alunos: a cultura que se vive no século XXI é predominantemente tecnológica e a educação deve se apoiar também nesses meios. O profissional da educação que ignora a tecnologia se exclui de uma cultura da tecnologia. É preciso que estes mesmos profissionais cultivem uma “vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática, para compreenderem do que será feita a escola de amanhã, seu público e seus programas. Se lhes resta um pouco de disponibilidade, uma abertura para o que se desenrola na cena das NTIC¹ seria igualmente bem-vinda” (PERRENOUD, 2000, p 138).

No ensino do português, da matemática, da geografia, da biologia, pode e deve ser integrado ao método tradicional o uso de tecnologias. Em uma aula de geografia, por exemplo, ao invés de pendurar dois ou três mapas geográficos, o educador poderá projetá-los por meio de um monitor de vídeo. Dessa forma, os alunos terão acesso também por meio da *web* a todos os mapas imagináveis, políticos, físicos, econômicos, demográficos, com possibilidades ilimitadas de mudança de escala e de passagens a textos explicativos ou a animações, até mesmo a imagens diretas por satélite.

Neste ponto, pode-se pensar que isso não seja possível, pois nem todas as escolas dispõem desses recursos. Entretanto há que se considerar que a tecnologia está cada vez mais acessível. Hoje a maioria das escolas e instituições de ensino público e privado possui algum tipo de recurso tecnológico que possibilita inovações nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Diante do que foi exposto, surge a pergunta: a tecnologia é um bem ou um mal na educação? A resposta: tudo dependerá de quem a conduzir e da forma que será conduzida. Os profissionais da educação poderão tornar a tecnologia uma poderosa ferramenta de ensino. Com a tecnologia integrada ao método ativo de ensino, o educador poderá ampliar horizontes e formar mentalidades, favorecendo a exploração, a simulação, a pesquisa, o debate, a construção de estratégias e de micromundos. No

¹ O autor atribui o significado de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação à sigla NTIC.

entanto, dependerá dele a forma como conduzirá os alunos ao saber, com sua habilidade didática e sua relação com a disciplina que ministra.

É necessário, então, que a tecnologia seja utilizada de maneira produtiva nas práticas educacionais, como recurso inovador, mas sem despertar acomodação nos alunos. Para que o trabalho integrado à tecnologia seja efetivo, além da participação essencial do professor, outros indivíduos também devem contribuir, tais como gestores e familiares, afinal, em quaisquer circunstâncias, a gestão participativa deve ser priorizada, como será visto no próximo tópico.

2.3 *Gestão participativa na educação*

Gestão participativa na educação é a ação conjunta dos professores, alunos, funcionários e pais, que integram, planejam e encaminham ações, com o objetivo de atingir resultados coletivos construídos em um clima democrático. A educação não acontece somente dentro da escola, mas também fora dela e cabe aos gestores formular projetos integrando a família na comunidade escolar. “Cabe ao gestor trazer a família em uma interlocução com a escola (educando também as famílias)” (informação verbal)².

Uma das ações tomadas pelos gestores visando à participação da família no processo de gestão escolar é a reunião bimestral de pais e mestres, momento oportuno não somente para apresentar o desempenho escolar dos alunos, mas também para propiciar uma aproximação dos gestores e educadores com os pais, gerando manifestações e discussões. Toda a comunidade escolar (interior e exterior) deve ser envolvida na busca de melhorias e principalmente na qualidade da educação.

Todos são chamados a resolver problemas, é preciso que os gestores deem voz aos que vivem a instituição. É preciso escutar, ouvir e pensar juntos novas possibilidades. As famílias são (e devem) ser chamadas a opinar: quanto mais sujeitos falando da realidade escolar, maior a chance de acertar. Somente no coletivo se produzirá qualidade, cada sujeito deve ter a oportunidade de avaliar, o que irá refletir em resultados e melhorias para uma educação cada vez mais qualificada. Avaliar deve servir para dar rumo, ensinar a todos e a cada um, fazendo com que todos assumam o compromisso de alcançar a qualidade na educação (informação verbal).³

2.4 *O papel do gestor educacional*

Viu-se anteriormente que o gestor educacional é aquele que toma iniciativa no processo educacional, envolvendo os demais membros da escola, como professores, funcionários, alunos e particularmente as famílias. Desse modo, o gestor educacional

² ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. *A didática na educação básica*. Palestra ministrada no XII ENCONTRO DE HISTÓRIA, LETRAS E PEDAGOGIA. Patos de Minas: UNIPAM, agosto de 2014.

³ MENDES, Olenir. *A produção da qualidade a partir da política de avaliação da escola no Brasil*. Palestra ministrada no X Congresso Mineiro de formação de professores para a educação básica Patos de Minas: UNIPAM, nov. 2014.

deve ter uma visão de conjunto, articulando e integrando setores, avaliando junto aos demais membros da escola a qualidade da educação transmitida, vislumbrando os resultados e se empenhando para obter uma educação cada vez mais qualificada.

O gestor da educação deve envolver a equipe escolar ou institucional em uma troca significativa de valores, aspirações, atitudes de respeito e confiança, a fim de promover um trabalho cooperativo e prazeroso. Ainda que haja perfis de gestores conservadores e autoritários, a função do gestor é administrar ações, “respeitando as diferenças, pesquisando, analisando, dialogando, cedendo, ouvindo e, acima de tudo, respeitando opiniões divergentes” (LIBÂNEO, 2004, p. 217). A autoridade, a responsabilidade, a decisão, a disciplina e a iniciativa são aspectos ligados ao papel do gestor na educação, porém a escola não deve ser baseada no sistema de que alguém manda e alguém obedece, mas sim na conscientização de que cada indivíduo assume papel preponderante na construção da educação. Isso é o princípio da gestão participativa, como já visto em tópico anterior.

Dessa forma, o gestor tem a função de administrar a equipe, buscando harmonia e equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, pois o primeiro deve privilegiar a qualidade, por interferir no resultado da formação dos alunos e o segundo oferecendo condições para o desenvolvimento do processo pedagógico. De acordo com Martins (1999, p. 165), “a administração é o processo racional de organização e controle”, enquanto que a gestão caracteriza-se pelo reconhecimento da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e execução do seu trabalho.

O gestor é aquele que está em contínuo processo de formação, buscando desenvolver suas potencialidades, bem como as de toda a equipe, por meio da formação continuada, na busca de aprimoramento e amadurecimento, consciente de que a qualidade da educação também dependerá da formação de sua equipe.

Por toda a importância que tem o gestor e o papel desempenhado por ele é que este estudo voltou-se para ouvir a opinião deles em relação aos desafios da educação.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida contemplou, em um primeiro momento, uma pesquisa bibliográfica, com referencial teórico construído a partir de buscas em livros, bancos de dissertações, teses e palestras que abordaram o tema. Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo. Nesta etapa, como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário (cf. apêndice A) com questões abertas e fechadas para serem aplicados a dez gestores de escolas públicas e particulares, sendo oito atuantes na educação básica e dois atuantes no ensino superior. Ao final, foi feita a soma dos resultados relacionados a questões fechadas e, utilizando-se do programa Excel, elaboradas tabelas para melhor visualização dos quantitativos das respostas. Além disso, foi realizada uma análise de conteúdo das respostas dadas às questões abertas. Ressalta-se que foram observados os princípios éticos na realização da pesquisa, sendo solicitado o consentimento da participação dos sujeitos e respeitado o princípio de não identificação dos mesmos e das instituições em que atuam.

4 Resultados obtidos

Na pesquisa de campo aplicada aos gestores educacionais, foi considerado o perfil do gestor e feito um levantamento de opinião considerando os principais desafios da educação brasileira no século XXI. Inicialmente serão apresentados os dados relativos ao perfil dos entrevistados e, depois, os dados específicos à temática do estudo.

4.1 Perfil dos entrevistados

Ao total foram dez gestores entrevistados. O perfil desses gestores fica mostrado na tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Perfil dos gestores entrevistados

Gênero		Idade		Área de formação		Especialização		Nível atuação	
Masc	Fem.	Entre 25 e 40 anos	Entre 41 e 60 anos	Educação (licenciaturas)	Outras áreas	Sim	Não	Ed. básica	Ed. superior
20%	80%	10%	90%	100%	-	90%	10%	70%	30%

Fonte: Questionários aplicados pesquisa de campo (2014)

Conforme se observa na tabela 1, a maioria dos entrevistados é do gênero feminino, com idade entre 41 e 60 anos, formação em educação, com especialização e atuante na educação básica.

4.2 Desafios da educação – opinião dos gestores

Na parte inicial das questões específicas do questionário aplicado aos gestores, foram relacionados 7 itens que, a partir do levantamento teórico feito, mostram-se como desafios educacionais. Foi pedido aos profissionais que, numa escala de 1 a 7, os enumerassem, atribuindo 1 para aquele desafio que considera ter maior interferência e 7 para aquele que considera ter menor interferência na educação como um todo. Os resultados obtidos estão mostrados na tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Desafios à educação no século XXI na visão dos gestores

Itens/Desafios	Escala de interferência segundo os gestores						
	1	2	3	4	5	6	7
Novas tecnologias	10%	10%	20%	20%	10%	10%	20%
Desestrutura familiar	80%	-	10%	-	-	10%	-
Perfil do alunado/Indisciplina	-	70%	-	-	-	10%	20%
Salário dos profissionais da educação	-	20%	30%	40%	-	10%	-
Infraestrutura das instituições de ensino	-	-	-	20%	30%	40%	10%
Capacitação dos professores	10%	10%	20%	10%	10%	20%	20%
Falta/Escassez de profissionais	-	-	20%	10%	40%	10%	20%

Fonte: Questionários aplicados pesquisa de campo (2014)

Verificou-se que a desestrutura familiar e o perfil do aluno (indisciplina) são os maiores desafios da educação na visão dos gestores. É importante considerar que a desestrutura familiar e o perfil do aluno são apontados pelos gestores do nível médio de ensino. Os gestores de ensino superior apontaram as novas tecnologias e a capacitação dos professores como os maiores desafios educacionais.

Nas questões abertas, questionaram-se os gestores acerca do que pode ser feito para superar os desafios e alcançar o melhor desempenho na educação, ao que eles responderam ser necessário maior participação familiar e governamental e também maiores investimentos na carreira docente e nos recursos disponíveis na escola, como se vê a seguir:

Maior apoio e participação da família na educação dos filhos e melhoria e investimentos na educação. Capacitação dos professores, psicólogos (materiais diversificados) para melhorar o ensino aprendizagem (gestor 1, 2014)

Creio que o conjunto das ações torne possível uma educação de qualidade e não uma ação isolada. É imprescindível capacitar os professores continuamente e uma política de incentivo a profissão, assim como uma escola equipada, bonita com pessoas felizes e competentes (gestor 2, 2014).

Quando perguntados sobre quais medidas têm proposto na instituição em que atua para dar apoio aos profissionais que estão atuando em sala de aula e têm enfrentado esses desafios, os gestores disseram estar sempre ao lado dos educadores, apoiando e respeitando cada um, mantendo o espírito de equipe, investindo na capacitação dos mesmos, fazendo avaliações do semestre e do ano e ouvindo cada um, colocando em prática as sugestões, conforme afirmaram:

Acredito no trabalho em equipe, fortalecer os laços profissionais em que cada um tenha prazer, alegria em ir ao trabalho e sempre ouvindo toda a equipe, avaliando o mês, o semestre, buscando atender aos anseios dos colegas e também colocando em prática as sugestões. Por exemplo: às vezes é mais espaço no laboratório de informática e basta a disposição de móveis ou aproveitar os espaços. Também é importante o verde sempre presente no jardim, na sala etc. (gestor 2, 2014).

Manter o espírito de equipe, estar disponível para atender os educadores em suas necessidades e, sempre que possível, respeitar seus direitos e diferenças" (gestor 4, 2014).

Aquisição de equipamentos informacionais e computacionais, tendo as novas TICs (tecnologias de informação e comunicação) e investimento em formação inicial e continuada dos professores, concedendo licenças para capacitação em nível de pós-graduação (sobretudo *stricto sensu*), verbas com passagens e diárias para participação em eventos científicos da área" (gestor 5, 2014).

Por fim, ao serem questionados sobre quais têm sido os maiores desafios enfrentados em seu trabalho no dia a dia, os gestores do ensino básico apontaram a

falta de apoio das famílias, a indisciplina e desinteresse dos alunos e a falta de profissionais. Os gestores de ensino superior apontaram o plano de carreira, salário, problemas de comunicação, de relações interpessoais e falta de comprometimento com a causa institucional por parte de alguns membros da equipe com quem atua, conforme comprovam as falas transcritas a seguir:

Falta de apoio da família na educação dos filhos (gestor 1, 2014).

Sem dúvida, o maior desafio é o plano de carreira e salário. Impossível um profissional desenvolver um trabalho de qualidade com tantas horas semanais às vezes em 4 escolas diferentes. Também temos que resgatar o valor a profissão de professor, não como sacerdócio, mas como um profissional que serve a sua Pátria (gestor 2, 2014).

Falta de recursos financeiros e profissionais na área da educação, bem como falta de comprometimento da família com a escola (gestor 3, 2014).

Falta de harmonia entre os pilares que sustentam a educação, família, escola e autoridades constituídas (gestor 4, 2014).

Problemas de comunicação, de relações interpessoais e da falta de comprometimento com a causa institucional por parte de alguns dos membros da equipe (gestor 5, 2014).

Nas análises das respostas, verificou-se que os gestores não se divergem, estando em concordância na importância do trabalho em equipe, no papel da família e no apoio de demais autoridades no processo educativo. Conforme apresentado no referencial teórico, pôde-se comprovar também por meio dos questionários aplicados que o gestor é aquele que está sempre em formação, investindo em si e na capacitação de sua equipe, conscientes de que uma educação qualificada também dependerá da formação continuada de sua equipe e de uma gestão participativa, em que a família exerça papel importante.

5 Considerações finais

Diferentemente da educação jesuítica imposta aos índios, há uma mudança de cenário no século XXI com o pensador brasileiro Paulo Freire, devendo o indivíduo ser valorizado como sujeito único e irrepetível, devendo ser considerada sua bagagem histórica, não devendo ser visto como um “banco”, onde são depositadas informações. É preciso que haja uma troca de aprendizagem entre os sujeitos – educador e educando. Vê-se que a educação é desafiante desde o seu surgimento e educar não significa impor costumes ou ideias aos educandos, mas suscitar suas potencialidades, deixando-os livres diante dos ensinamentos, educando-os para a criticidade, criando sujeitos capazes de “ler o mundo”. As novas tecnologias fazem parte deste mesmo cenário: vive-se numa cultura predominantemente tecnológica e os educadores não devem excluir a tecnologia da educação. Mesmo apesar dos desafios, os educadores

devem integrar a tecnologia a sala de aula, estando em contínua formação e vigília no cenário das “Novas tecnologias da Informação e Comunicação”.

Na gestão, a participação dos sujeitos é de fundamental importância para uma educação cada vez mais qualificada, estando nas mãos do gestor educacional a liderança e a formação de equipes, comprometidas com a educação. O gestor é aquele que possui um olhar sensível diante da comunidade escolar, atento aos problemas, pronto a ouvir e intermediar projetos e ações na escola em que administra. Ao contrário do que se pensava no início do presente estudo, considerando o grau de importância dos principais desafios enumerados pelos gestores, não são as novas tecnologias e a nova mentalidade os desafios da educação, mas a desestrutura familiar e o perfil do aluno e indisciplina. Pode-se concluir também que os resultados das questões abertas vão ao encontro com o que foi apresentado no referencial teórico: os gestores são aqueles que procuram ouvir os diferentes pontos de vista da equipe na solução de problemas, investindo sempre que possível na capacitação de sua equipe, bem como avaliando continuamente os resultados para uma educação cada vez mais qualificada.

No decorrer da pesquisa foram deixados em aberto possíveis temas que poderão ser desenvolvidos em outro trabalho, como o modelo de educação do pensador brasileiro Paulo Freire e a tecnologia, temas muito importantes na educação. A pesquisa contribui ainda para que futuros gestores e educadores tenham uma visão dos desafios que poderão ser enfrentados na gestão escolar e na educação em sala de aula, os quais poderão ser enfrentados e superados com o trabalho em equipe. Educar é sempre desafiante por envolver sujeitos com bagagens históricas diferentes, porém gratificante, por suscitar nesses mesmos sujeitos suas potencialidades, respeitando a individualidade de cada um. Educar não quer dizer impor ideias e concepções, mas saber ouvir o que cada sujeito traz consigo, para que, assim, o educador possa agir com sensibilidade na sua práxis educativa.

Referências

COSTA, Mariza Domingos da; COSTA, Célio Juvenal. *Catequese e educação dos indígenas na colônia: alguns apontamentos*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. Maringá: UEM, 2009.

FLECK, Creuza Maria. *Autonomia na educação segundo Paulo Freire*. 2004. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARTINS, José do Prado. *Administração escolar*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES, Olenir. *“A produção da qualidade a partir da política de avaliação da escola no Brasil”*. Palestra ministrada no X Congresso Mineiro de formação de professores para a educação básica. Patos de Minas: UNIPAM, nov. 2014. (informação verbal).

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETTA, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparício Baez. *História: uma abordagem integrada*. São Paulo: Moderna, 1999.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. *A didática na educação básica*. Palestra ministrada no XII encontro de história e pedagogia. Patos de Minas: UNIPAM, agosto de 2014. (informação verbal).

APÊNDICE A – Modelo do questionário aplicado aos gestores

Prezado (a) Gestor (a), somos estudantes do 2º período do curso de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM e estamos realizando uma pesquisa sobre os “Desafios da educação Brasileira no século XXI”. Essa pesquisa é voluntária, contudo sua participação é muito importante. Por questões éticas, a sua identificação será mantida em sigilo, não sendo necessário registrar seu nome no questionário. Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Perfil do Gestor

1 **Gênero:** () Masculino () Feminino

2 **Idade:** _____

3 **Área de formação:** _____

4 **Possui alguma especialização?** () Sim () Não

Se sim, em que área? _____

5 **Nível da instituição em que atua:** () educação básica () educação superior

Levantamento de opinião

1) Abaixo estão apontados alguns desafios colocados aos profissionais da educação Brasileira no século XXI. Enumere-os de 1 a 7, sendo 1 para aquele desafio que você considera ter maior interferência e 7 para aquele que considera ter menor interferência na educação como um todo.

- (...) As novas tecnologias
- (...) Desestrutura familiar
- (...) Perfil do alunado/Indisciplina
- (...) Salário dos profissionais da educação
- (...) Infraestrutura das instituições de ensino
- (...) Capacitação dos professores
- (...) Falta/Escassez de profissionais

2) Além dos desafios mencionados na questão 1, você apontaria outro (s) enfrentado (s) na realidade escolar, principalmente na realidade da sala de aula?

() Sim () Não

Se sim, qual (is)?

3) Considerando os desafios enumerados anteriormente, em sua opinião, o que pode ser feito para superá-los e alcançar o melhor desempenho na educação?

4) Como gestor, que medidas têm proposto na instituição em que você atua para dar apoio aos profissionais que estão atuando em sala de aula e têm enfrentado esses desafios?

5) Como gestor, quais são os maiores desafios enfrentados em seu trabalho no dia a dia?

Educação a distância: a visão de professores e alunos acerca dessa modalidade de ensino

*Distance Education: the vision of teachers and students about this modality of
education*

Celestina Aparecida Silva

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: tininhasilva11@hotmail.com

Isadora Rezende Veras

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: isadinha13@hotmail.com

Luciene Reis

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: lucienereis.edu@hotmail.com

Mirian Alves Santos

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: miriansantos2814@outlook.com

Resumo: A educação a distância sofreu um crescimento exponencial nos últimos tempos. Essa expansão está relacionada à democratização do ensino superior e à evolução tecnológica, sendo a busca por essa modalidade motivada por questões que perpassam por disponibilidade de tempo, deslocamento, poder aquisitivo, dentre outras. No entanto, mesmo com essa expansão, a falta de conhecimento em relação a essa modalidade de ensino faz com que ela ainda seja vista com estigmas e preconceitos. Partindo dessa contextualização, o presente estudo, por meio de pesquisa bibliográfica baseada em autores como Carlini e Tarcia (2010) e Carmem e João (2008) e por meio de pesquisa de campo com alunos e professores, objetiva estudar a EAD e averiguar como esses sujeitos a tem visto. Os resultados alcançados demonstram uma diminuição na discriminação em relação à EAD, visto que a maioria dos sujeitos de pesquisa concedeu a essa modalidade uma avaliação mais favorável. No entanto, evidenciou-se que mesmo tendo se dado essa melhora na avaliação, ela ainda continua sendo vista como uma modalidade de ensino inferior quando comparada ao presencial, apesar de reconhecerem que ela se constitui como uma nova área de atuação para profissionais da educação.

Palavras-chave: Modalidades de ensino. Educação a distância. Quebra de paradigmas. Democratização do ensino.

Abstract: Distance education has undergone an exponential growth in recent times. This expansion is related to the democratization of higher education and the technological evolution, and the search for this modality is motivated by issues that pervades by availability of time, travel, purchasing power, among others. However, even with this expansion, the lack of knowledge in relation to this type of education is that it is still seen with stigmas and

prejudices. Based on this background, the present study, through literature search based on authors as Carlini and Tarcia (2010) and Carmen and John (2008) and by means of field research with students and teachers, aims to study the EAD and examine how these subjects have seen it. The results achieved show a decrease in discrimination in relation to EAD, since most of the study subjects gave to that system a more favorable assessment. However, it became clear that even though an improvement in the evaluation has happened, it is still being seen as an inferior way of teaching when compared to the face-to-face teaching, while acknowledging that it represents a new area of expertise for education professionals.

Keywords: Teaching Methods. Distance Education. Break paradigms. Democratization of education.

1 Considerações iniciais

São imensas as transformações que o mundo atual vem sofrendo. Mudanças tecnológicas, socioculturais, políticas, econômicas e outras mais que trouxeram à tona um novo cenário onde as relações sociais tornaram-se altamente flexíveis. O mundo caminha sobre uma constante metamorfose em todas as áreas de convívio social. Essa nova realidade requer do ser humano maior dinamismo e percepção, sendo essencial uma mudança de seu comportamento e a renovação de sua mentalidade. Assim, crê-se que todo e qualquer indivíduo não pode permanecer inativo diante das mudanças que ocorrem em seu meio de convívio.

As transformações ocorridas nos últimos tempos afetaram diretamente as relações de ensino-aprendizagem, as quais precisaram se adaptar às novas necessidades do corpo social. Sendo assim, houve a necessidade de expandir as formas de se trabalhar as informações, levando à produção do conhecimento. Essas formas contam com um importante instrumento de apoio, qual seja, a tecnologia. A educação a distância (EAD) surgiu dessa necessidade de acesso ao conhecimento de forma prática, flexível e eficaz e também da proposta de democratização da educação superior. Cumpre ressaltar que, apesar de ser uma modalidade de ensino existente desde a Antiguidade, quando era possível constatar troca de informações e orientações através de correspondências (correio), foi o uso das novas tecnologias que trouxe o caráter inovador da EAD.

O acesso facilitado ao conhecimento e a conveniência de estudar a distância fizeram com que a EAD sofresse um crescimento superacelerado no Brasil nos últimos tempos. Com essa expansão, surgiram discussões e questionamentos inevitáveis em relação a essa modalidade de ensino. Quais conceitos o corpo social possui em relação ao ensino a distância? Há diferença no desempenho escolar entre estudantes que utilizam os métodos convencionais de ensino com os que o fazem a distância? Como se dá a adaptação e a especialização de universidades e de corpo docente para com essa modalidade de ensino? Diante desses questionamentos, é possível hipotetizar que muitos não acreditam ser possível obter um bom desempenho acadêmico nessa modalidade, julgando ser inferior a aprendizagem de estudantes do ensino a distância quando comparados com alunos do método convencional, fazendo com que a EAD fique carregada de estigmas e preconceitos mesmo nos dias atuais. Presume-se também que, apesar de esta modalidade ainda ser um pouco estigmatizada, a sua expansão tem

feito com que universidades e corpo docente busquem adaptação e capacitação para se incluírem nesse novo mercado, visto que a EAD traz consigo novas oportunidades de atuação tanto para os docentes quanto para as universidades de ensino.

Com o crescimento exponencial da EAD, surge a necessidade de conhecimento e indubitavelmente a necessidade de adaptação de todos em relação a esse método de ensino. Dessa forma, é de grande valia a quebra de paradigmas que a maior parte do corpo social possui quando se refere à qualidade de ensino nessa modalidade. Para profissionais e alunos da área de licenciaturas, o estudo aprofundado dessa modalidade de ensino possibilita a interação em relação a esse método, permite a quebra de antigos paradigmas e, por conseguinte, faz com que percebam a indispensabilidade de adequação, para que estejam preparados para essa forma de atuação. Contribui, também, para que os alunos que frequentam o método de ensino convencional desvinculem a EAD da falsa ideia de facilidade e de pouca aprendizagem e percebam que é possível sim obter bons resultados acadêmicos mesmo estudando a distância.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo aborda as peculiaridades e características da educação a distância, tendo como objetivo analisar a percepção de alunos e professores em relação a essa modalidade. Além disso, busca investigar se, ao comparar resultados de avaliações externas, há diferença no desempenho escolar entre alunos das modalidades presencial e a distância e, em suma, identificar as adaptações feitas pelas universidades e pelo corpo docente para que possam se enquadrar nesse novo mercado. Espera-se, dessa forma, contribuir para a desmistificação da falsa ideia de facilidade e pouca eficácia vinculada à modalidade de ensino a distância.

2 Referencial teórico

2.1 Modalidades de ensino

Atualmente, podem ser consideradas as seguintes modalidades de Educação: presencial e a distância. Na modalidade presencial, professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, denominado sala de aula e esses encontros se dão ao mesmo tempo. Já na modalidade a distância, aluno e professor ficam separados fisicamente, tendo uma relação de ensino-aprendizagem possibilitada pela mediação de alguns suportes, como vídeos-aula, material impresso e suporte via internet. Nessa modalidade, diferentemente da presencial, há uma separação de espaço e de tempo, ou seja, aluno e professor não estão presentes no mesmo lugar e, na maioria das vezes, a integração entre eles não é realizada ao mesmo tempo.

A Educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, Art.1º)

É necessário compreender que as duas modalidades de ensino não competem entre si, elas são importantes na sua completude. Ambas agregam valores de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

2.2 Visão histórica da EAD no mundo

Engana-se quem vê a EAD como uma nova modalidade de ensino. Desde a antiguidade já era possível constatar iniciativas de troca de informações e orientações por meio de correspondência (correio). Há relatos de experiências pioneiras de educação a distância no ano de 1856, quando Charles Toussaint e Gustav Langenscheit criaram a primeira escola de línguas por correspondência. Logo se inicia, também, a utilização do rádio e, posteriormente, da televisão para transmissão de programas educacionais. Mas o grande avanço em EAD se deu a partir do ano 1960, sendo ampliada e chegando, nos dias atuais, a ter uma abrangência global. (VIDAL e MAIA, 2010).

Seguem abaixo, no quadro 1, alguns marcos históricos ocorridos durante os séculos XVII, XVIII e XIX que consolidaram a EAD no mundo:

Quadro 1: Marcos históricos da EAD no mundo

1728 É anunciado um curso pela Gazeta de Boston, cujo objetivo era oferecer material para ensino e tutoria por correspondência.	1829 Na Suécia é inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a distância.	1840 Na Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa.	1856 Em Berlin, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência.
1892 No Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes.	1922 Iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética.	1935 O Japanese National Public Broadcasting Service inicia seus programas escolares pelo rádio.	1947 Inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne.
1948 Na Noruega, é criada a Primeira legislação para escolas de correspondência.	1951 Nasce a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África.	1956 A Chicago TV College, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão.	1960 Na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação.

1968 É criada a Universidade do Pacífico Sul, uma universidade regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania.	1969 No Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta.	1971 A Universidade Aberta Britânica é fundada.	1972 Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância.
1977 Na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta.	1978 Na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância.	1984 Na Holanda, é implantada a Universidade aberta.	1985 É criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por correspondência.
1985 Na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.	1987 É criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.	1988 Em Portugal, é criada a fundação da Universidade Aberta.	1990 É implantada a rede Europeia de Educação a Distância.

Fonte: Adaptado de Alves (2011).

Todos esses acontecimentos e instituições foram importantes para a consolidação da Educação a Distância, oferecida atualmente em todo o mundo (ALVES, 2011).

2.3 Visão histórica da EAD no Brasil

No Brasil, o ensino a distância teve seu início no século XIX, quando passou a ser disponibilizado o ensino de datilografia por meio de correspondência. Em seguida, passou a ser utilizado o rádio e, posteriormente, a televisão, até chegar aos dias atuais em que são usadas as novas tecnologias de informação e comunicação para transpor obstáculos à conquista do conhecimento.

Alguns projetos iniciais de ensino a distância merecem destaque, entre eles estão: o projeto Saci, o projeto João de Barro e o projeto Lobato, que tinham como finalidade o ensino utilizando a televisão para alcançar o público de 1º grau, nas séries iniciais, numa tentativa de criar uma rede de ensino a distância. Legalmente, a EAD ganha subsídio a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, conforme ressaltam Vidal e Maia (2010, p. 15): “em 1996, pela primeira vez, a EAD é incluída na legislação educacional, com a nova LDB reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação no artigo 80 da referida lei”.

A modalidade EAD é tratada no artigo 80º, da LDB, conforme está mostrado a seguir:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, Art. 80º)

Neste mesmo ano, apareceram os primeiros cursos de mestrado que foram oferecidos através do uso de videoconferências. E, em seguida, houve a inclusão de tecnologias digitais capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o que possibilitou a interação no processo de ensino-aprendizagem. Foi a partir da implantação dessas novas tecnologias que a educação a distância sofreu avanços significativos e de forma acelerada.

Seguem, no quadro 2, alguns marcos históricos que consolidaram a educação a distância no Brasil, abordados por Alves (2011):

Quadro 2: Marcos históricos da EAD no Brasil

<p>1904 O Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo.</p>	<p>1923 Um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.</p>	<p>1976 É criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional.</p>	<p>1992 É criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país.</p>
<p>1996 É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira.</p>	<p>2005 É criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.</p>	<p>2011 A Secretaria de Educação a Distância é extinta.</p>	

Fonte: Adaptado de Alves (2011).

É imprescindível ressaltar que foram as novas tecnologias de informação e comunicação que fizeram com que essa modalidade de ensino ampliasse rapidamente, colaborando na disseminação do conhecimento.

2.4 Papel do tutor no ensino a distância

A modalidade de ensino a distância traz consigo a necessidade de novos conceitos e de renovação no modo de atuação dos docentes. Dessa forma, o professor assume um novo papel no processo de ensino-aprendizagem com mediação tecnológica, se tornando um assessor pedagógico, com função mediadora, articuladora, acompanhando o processo de formação. Nessa forma de atuação é que surge o papel da tutoria.

Segue no quadro 3 um paralelo entre as funções do professor e do tutor realizado por Sá(1998, p.47) citado por Faria(2010, p.32):

Quadro 3: Paralelo entre as funções do professor e do tutor

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: SÁ (1998) *apud* FARIA (2010, p. 32)

O tutor é o profissional que orienta, apoia e estimula a aprendizagem do aluno. É o mediador, isto é, é o responsável pelo desenvolvimento do curso. É esse profissional que responde questionários, sana as dúvidas formuladas pelo aluno através das ferramentas disponibilizadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). É ele também que realiza atendimento através dos fóruns, chats, e-mails, entre outros.

Esses requisitos marcam o papel e a importância do tutor nas práticas de EAD, pois esse profissional é o promotor de laços e vínculos, é ele que se responsabiliza pela criação de um ambiente acolhedor, confortável e propício à aprendizagem.

Cumpra ressaltar que este profissional denominado tutor possui duas maneiras distintas de desenvolver o seu trabalho, quais sejam: a tutoria presencial e a tutoria online. Na tutoria presencial, o profissional atua no pólo regional, próximo ao aluno, onde são realizadas as atividades presenciais obrigatórias, colocando, assim, uma relação física no processo de aprendizagem, tornando a EAD um método um pouco menos solitário, além de realizar uma de suas principais funções, que é participar do processo de aplicação das avaliações presenciais. Já a tutoria online é realizada através dos meios tecnológicos, por meio de fóruns e chats disponibilizados na plataforma, se fazendo presente no processo de ensino-aprendizagem por meio das novas tecnologias de comunicação e informação. É importante salientar, também, que essas duas formas de tutoria quase sempre são realizadas por profissionais distintos, ampliando ainda mais as possibilidades de atuação do corpo docente na modalidade de ensino a distância.

2.4 Expansão da EAD

É notório o crescimento no método de ensino a distância. Essa expansão está diretamente relacionada ao fato de que a educação a distância tem como função a democratização do acesso à educação. Com a facilidade de acesso em qualquer região do país e o baixo investimento, o ensino a distância tem se tornado uma boa opção para estudantes de diversas classes sociais.

Cresce exponencialmente o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância, o número de cursos e disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de professores que desenvolvem conteúdo e passam a ministrar aulas a distância, de empresas fornecedoras de serviços e insumos para o mercado, de artigos e publicações sobre EaD, crescem as tecnologias disponíveis, e assim por diante. (CARMEM e JOAO, 2008 [s.p.])

O número de estudantes adeptos ao método de ensino a distância vem sofrendo um aumento considerável nos últimos anos. Devido à grande demanda, fez-se necessária a expansão do fornecimento dessa modalidade. Com base no Censo da Educação Superior divulgado pelo Inep (2014), é possível constatar que a EaD é responsável por mais de 15% do ensino superior. Atualmente existem em todo país aproximadamente 246 polos de educação a distância credenciados pelo MEC. (BRASIL, 2014)

2.5 Estigmas da modalidade a distância

Sabe-se que, no passado, a educação a distância era vista como um método de ensino com pouca qualidade. Acreditavam que sem ter a presença física de um professor, os alunos não poderiam obter uma boa aprendizagem.

Atualmente, existem estudos que comprovam que não há diferenças importantes no desempenho dos alunos que frequentam o ensino convencional dos que o fazem a distância. Entretanto, vale ressaltar uma leve vantagem da EAD em relação ao ensino presencial ao comparar os resultados de ambas nas avaliações externas. De acordo com análises dos resultados dos últimos processos de avaliação do Enade (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes), é possível perceber que alunos da EAD estão, na maioria das áreas, tendo melhor desempenho do que os estudantes que fazem o mesmo curso, mas no método convencional/presencial. Um exemplo disso é o resultado do Enade 2010, em que a maior nota obtida foi de um aluno matriculado em um curso a distância e a média geral das notas dos alunos EAD foi maior do que a dos presenciais.

Segue no quadro 4 abaixo um comparativo na nota média obtida: EAD x Presencial realizado por Medeiros(2010,[s.p.]) citado por Vianney e Coutinho ([s.p.]):

Quadro 4: Comparativo na nota média obtida: EaD x Presencial

<p>Enade 2005-2007: Diferença pró EaD: 6,70 pontos Alunos de Administração, Matemática, Pedagogia e Serviço Social</p>
<p>Enade 2008-2009 : Diferença pró EaD: 2,09 pontos Alunos de Pedagogia, Administração e Matemática</p>

Fonte: Medeiros (2010) *apud* Vianney e Coutinho ([s.p.])

No entanto, mesmo com o crescimento no número de adeptos da EAD e de estudos comprovarem os bons resultados obtidos a distância, a falta de conhecimento de uma parte do corpo social faz com que a educação a distância ainda seja vista com estigmas e preconceitos.

3 Procedimentos metodológicos

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com consulta em livros, em artigos on-line, em jornais, em revistas, em leis e decretos para obtenção de fundamentos teóricos. Autores como Maia e Mattar (2008), Carlini e Tarcia (2010), Carmem e João (2008) e Vidal e Maia (2010) subsidiaram o referencial teórico. Em seguida, foi executada uma pesquisa de campo com integrantes do corpo discente e docente de uma instituição de ensino superior do município de Patos de Minas – MG, totalizando 50 sujeitos de pesquisa. Essa etapa utilizou como técnica de coleta de dados o questionário com perguntas fechadas e abertas. Ressalta-se que foram observados os princípios éticos na realização da pesquisa, sendo solicitado o consentimento da participação dos sujeitos e respeitado o princípio de não identificação dos mesmos.

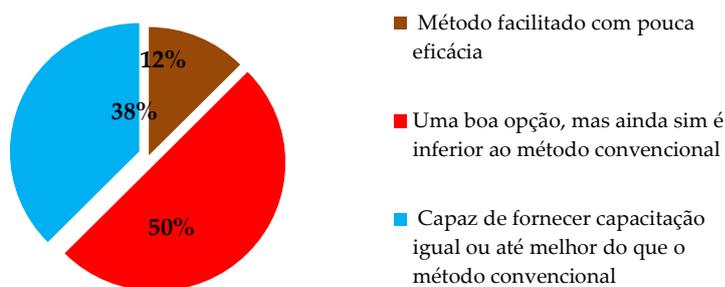
Após coletados os dados, os mesmos tabulados por meio do Excel, sendo gerados gráficos para melhor visualização dos percentuais. Os dados coletados foram analisados de maneira descritiva, com abordagem quantitativa.

4 Apresentação dos resultados

Ao analisar os dados coletados, verificou-se a diminuição da discriminação em relação à educação a distância, visto que a maioria dos sujeitos de pesquisa concederam a essa modalidade uma avaliação mais favorável. No entanto, evidenciou-se que, mesmo tendo se dado essa melhora na avaliação, ela ainda continua sendo vista como uma modalidade de ensino inferior quando comparada ao presencial.

Com base nos dados coletados com integrantes do corpo discente, é possível constatar, conforme mostrado no gráfico 1, que a modalidade a distância é, para a maioria deles, uma boa opção, mas ainda sim é inferior ao método convencional. Esse julgamento se dá pelo fato de que muitos apreciam o auxílio físico de um professor como algo imprescindível para uma boa aprendizagem. Apesar de a maioria dos entrevistados ter dito ser a EAD uma modalidade interessante, mas inferior à presencial, é também significativo o percentual (38%) de alunos que a considera capaz de fornecer capacitação igual ou até melhor do que o método convencional.

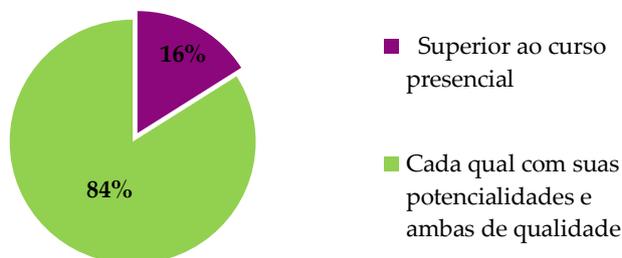
Gráfico 1: Visão dos discentes em relação à EAD



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2º semestre 2014)

Já os dados coletados com integrantes do corpo docente destacam a qualidade da EaD, reconhecendo as suas potencialidades, conforme se vê no gráfico 2.

Gráfico 2: Qualificação dada a EAD pelos docentes

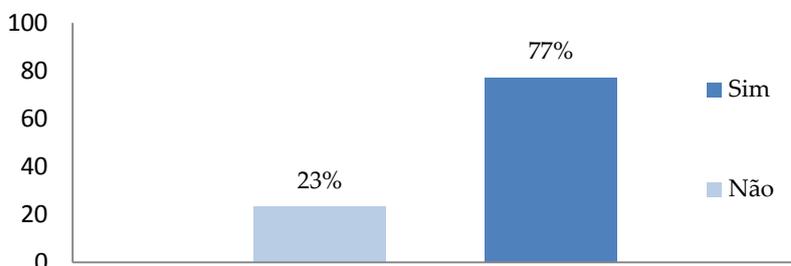


Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2º semestre 2014)

Quando o assunto é qualidade de ensino, julga-se ser possível obter uma aprendizagem eficaz mesmo a distância, pois, para a maioria, o sucesso acadêmico

depende da dedicação individual de cada aluno. É assim no ensino a distância como no presencial, conforme é ressaltado no gráfico 3.

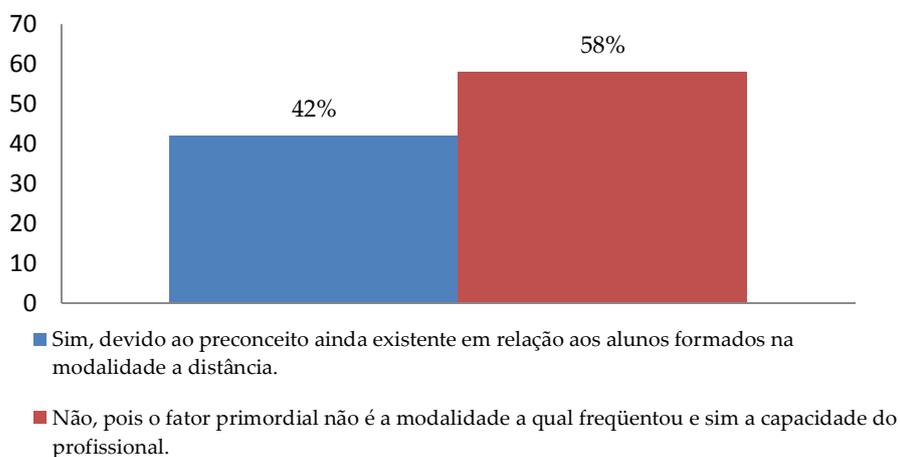
Gráfico 3: Avaliação do aprendizado na modalidade de ensino a distância



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2º semestre 2014)

Outro fator relevante destacado pela pesquisa é o fato de que muitos acreditam que profissionais formados nessa modalidade enfrentam dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, devido ao preconceito ainda existente, conforme se vê no gráfico 4.

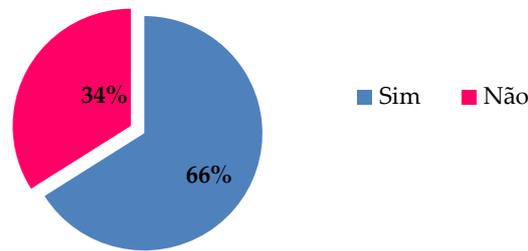
Gráfico 4: Dificuldade para pessoas formadas em EAD se inserirem no mercado de trabalho



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2º semestre 2014)

Foi possível averiguar que os profissionais de educação, em geral, estão buscando capacitação para essa nova forma de atuação resultante do ensino no formato de EAD, conforme destacado no gráfico 5.

Gráfico 5: Capacitação do corpo docente para essa nova forma de atuação advinda da educação a distância



Fonte: Dados coletados em pesquisa de campo (2º semestre 2014)

E, por fim, constatou-se, por meio de análises dos resultados dos últimos processos de avaliação do Enade (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes) que alunos adeptos à EAD possuem um maior desempenho em avaliações externas quando comparados aos alunos presenciais, comprovando, assim, a sua qualidade de ensino, favorecendo a diminuição nos estigmas e dando mais confiabilidade à EAD.

5 Considerações finais

O objetivo central deste estudo foi analisar se ainda são recorrentes os estigmas referentes à EAD. Com o término desta pesquisa, constatou-se que a educação a distância traz consigo a disseminação e democratização do conhecimento, possibilitando a todos, independentemente de disponibilidade de tempo e localização geográfica, o acesso ao ensino de maneira flexível, sem afetar sua qualidade. Mas, apesar do seu crescimento exponencial, a EAD continua sendo considerada por muitos como uma modalidade de ensino inferior quando comparada ao presencial. Entretanto, frente à sua expansão, muitos têm mudado essa visão e veem essa modalidade como uma nova área de atuação, como é o caso dos professores.

Além disso, dados divulgados pelo MEC em relação ao desempenho dos alunos com formação advinda da EAD têm favorecido a diminuição dos estigmas da EAD. Outro fator que demonstra essa confiabilidade na EAD é uma menor resistência no mercado de trabalho em absorver profissionais formados em cursos a distância.

Cumprе ressaltar, entretanto, que esta pesquisa apresenta limitações, como, por exemplo, a abrangência apenas local e o número de sujeitos de pesquisa reduzido. Mas isso não a invalida, servindo, ao contrário, de referência para estudos posteriores mais abrangentes.

Referências

ALVES, Lucineia. *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto 5.622 de 19.12.2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em 08 de set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Modalidades de ensino*. 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Censo da educação superior*. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20779:paim-destaca-crescimento-do-numero-de-mestres-e-doutores-e-defende-qualidade&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 09 set. 2014.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. *20% a distância e agora?: orientações práticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial*. São Paulo: Pearson, 2010. 177 p.

EAD. *Cursos a distância e o desempenho no Enade*. 2012. Disponível em: <<http://www.ead.com.br/cursos-distancia-desempenho-enade/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FARIA, Elísio Vieira. *O tutor na Educação a Distância: a construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora*. São Paulo: Scientia FAER, 2010.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. *Abc da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008. 123 p.

VIANNEY, João; COUTINHO, Luciana. *Conceitos do ENADE x Políticas Públicas*. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.abed.org.br%2Fcongresso2011%2Fapr%2FVianney1.ppt&ei=i8ftVO-CBcGrggT-hoGYBQ&usg=AFQjCNGpwXU4XDEkyUt0rwnNEwH-Tp6bUQ&bvm=bv.86956481,d.eXY&cad=rja>>. Acesso em: 12 set. 2014.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. *Introdução à Educação a Distância*. Rds, 2010.

O ensino de Língua Portuguesa: o trabalho com as tipologias e com os gêneros textuais

Teaching Portuguese: the work with textual types and textual genres

Angélica Pereira Martins

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: angelicapereiraa@hotmail.com

Paula Boaventura Veloso

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: paulinha-boaventura@hotmail.com

Resumo: Já há algum tempo, com a publicação dos PCN's, o ensino de Língua Portuguesa tem sido perpassado essencialmente pelo trabalho com o texto. Assim, este artigo tem como objetivo geral apresentar a noção de tipo textual e de gênero textual, projetando que os gêneros textuais são muito importantes e estão em constante evolução, fazendo, assim, as tipologias, que são menos mutáveis, transitarem pelos diversos gêneros. Para realização deste estudo, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica e webliográfica e, a partir do levantamento teórico, foram expostos argumentos no que diz respeito ao que se considera insuficiente nas propostas de redação. Por fim, foi apontada a necessidade de se trabalhar as tipologias imbricadas nos gêneros, já que a comunicação só é possível por meio de algum gênero.

Palavras-chave: Tipos textuais. Gêneros textuais. Práticas de ensino. Produção textual.

Abstract: For some time, with the publication of the PCN's, the Portuguese Language teaching has been permeated essentially by the work with the text. Therefore, this article has the purpose to present the notion of textual type and textual genre, projecting that the genres are very important and are constantly evolving, making, thus, the types that are less mutable, transit by the various genres. For this study, a literature and website research was undertaken and, from the theoretical survey, arguments were exposed with respect to what is considered insufficient in writing proposals. Finally, it was pointed out the need to work with the overlapping textual types in textual genres, since communication is only possible by means of some textual genre.

Keywords: Textual types. Textual Genre. Teaching Practices. Textual Production.

1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, assim como toda forma de ensino, precisou passar por adequações para atender às necessidades dos indivíduos. Com o objetivo de possibilitar aos cidadãos o desenvolvimento crítico e social, o ensino de Língua Portuguesa deixou de ser calcado somente no trabalho com a norma gramatical e passou, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996),

complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1998), a ser calcado no trabalho com o texto, dando ênfase ao estudo dos gêneros textuais.

O estudo dos gêneros textuais chama a atenção para as atividades culturais e sociais bem como para o funcionamento da língua. Marcuschi (2008) explica que não se deve conceber os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, fato que nos leva a ver os gêneros como entidades dinâmicas.

No âmbito do estudo aqui proposto, é necessário compreender que os tipos textuais tratam-se de sequências linguísticas, enquanto os gêneros textuais estão ligados a padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio histórica. O tipo textual, em termos de definição, envolve aspectos lexicais, tempos verbais, estilo, relações lógicas e, por isso, são categorizados como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, ou melhor, o que se tem são categorias limitadas e finitas. Os gêneros textuais, por sua vez, são ilimitados: telefonemas, bate-papo por computador, reportagem, entre outros. Eles expressam situações comunicativas que encontramos em nosso dia-a-dia, sendo formas textuais que podem ser escritas ou orais.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e o texto em funcionamento é fruto da junção dos tipos e gêneros textuais. Temos que nos lembrar de que os gêneros não são opostos a tipos, embora ambos sejam diferentes e não podem ser tratados de forma completamente isolada, pois são integrados e complementares, já que a tipologia e os gêneros textuais são constituintes da funcionalidade da língua.

A partir desse cenário, pretende-se com o presente trabalho mostrar que, no processo de ensino aprendizagem, é preciso focar nos gêneros textuais e nas tipologias, tratando os dois elementos como objetos de estudo que se interligam e não se separam, mas ressaltando que a linguagem se realiza efetivamente nos gêneros textuais, que podem abarcar uma ou mais tipologia textual.

Considera-se, assim, de acordo com Marcuschi (2008, p. 160), que

[...] não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se de uma relação de complementariedade. Ambos co-existem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos.

Vê-se, então, que o ensino dos gêneros textuais pode ser uma estratégia para tornar as aulas interessantes, motivadoras e significativas. É preciso desenvolver nos alunos sua competência textual e contribuir para que eles estejam preparados para fazerem o uso da comunicação nas muitas esferas de comunicação humana que se constituem na interação social. Como a realização dos tipos textuais se dá nos gêneros, é necessário, no trabalho em sala de aula, despertar no aluno a consciência de que não se deve focar a aprendizagem apenas no conjunto de tipologias (narração, descrição, argumentação, exposição e injunção); é preciso desenvolver sua capacidade de leitura e produção baseada também nos gêneros, já que o mundo, na atualidade, exige que todos saibam escrever e ler com proficiência.

Contudo, ensinar as pessoas a escrever com propriedade e corretamente não é uma tarefa fácil. Não há receitas prontas para desenvolver as habilidades linguísticas do leitor, mas é primordial fazer com que ele esteja apto a, além de decodificar cada texto lido, encontrar as mensagens explícitas e implícitas, conseguindo, com isso, construir o sentido do texto. É nesse viés que se dá a leitura interativa, em que autor e leitor trabalham juntos na construção de significados no texto.

Em termos da prática escolar,

[...] no afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita) (BEZERRA, 2002, p. 41).

Cabe, nesse sentido, a pergunta: por que é preciso valorizar tanto a forma quanto a função textual no trabalho com os gêneros textuais? É importante deixar claro que não se pretende defender que as tipologias, menos flexíveis e mais relacionadas à forma do texto, são desnecessárias e que devem ser ignoradas, apenas busca-se ressaltar que as tipologias não são suficientes e completas em si mesmas, pois, como já dito, elas se efetivam nos gêneros, que sustentam as inúmeras práticas sociodiscursivas da sociedade em geral.

Não há como solicitar a alguém que faça uma narração, uma descrição ou uma dissertação, sem que isso esteja materializado em algum gênero, como conto de fadas, artigo de opinião, anúncio de emprego, dentre outros. O que pode ser mostrado é certos tipos textuais predominam em determinados gêneros, como por exemplo, o tipo narrativo no conto de fadas, o dissertativo-argumentativo no artigo de opinião, o descritivo num anúncio de emprego e assim por diante. O que há que ser privilegiado, portanto, é o propósito comunicativo de cada gênero.

É preciso salientar que os gêneros textuais se inovam a todo o momento, principalmente com o advento tecnológico, em que novos propósitos comunicativos são desenhados e/ou aqueles que já existiam são redesenhados¹

Diante de tal realidade, o presente artigo tem como objetivo geral apresentar a noção de tipo textual e de gênero textual. Assume-se como objetivos específicos levantar argumentos para diferenciar tipo textual de gênero textual, pois o último é uma ferramenta muito importante na socialização do aluno, principalmente, através da linguagem escrita, além de que a confusão desses dois conceitos pode prejudicar o aprendizado do gênero. Ademais, pretende-se discutir sobre o fato de que os gêneros textuais são tratados na escola somente em seus aspectos estruturais, ignorando, por

¹ Uma prova de que os gêneros se criam a todo o momento se deve ao fato de que se criam novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais constantemente. Uma estrutura se reorganiza e o enquadre da mesma forma a noção de um novo gênero. Podemos colocar como exemplo o e-mail como um gênero que pode ocupar o lugar das cartas e o blog que se mostra como uma inovação dos diários.

exemplo, a questão sócio histórica da construção dos gêneros. E, por fim, apontar a necessidade de se ensinar textos e gêneros de forma clara, objetiva e ressaltando sua extrema importância, para que os alunos possam refletir, apropriar-se e utilizar os vários gêneros textuais.

Para o encaminhamento das investigações, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica e webliográfica. O trabalho foi organizado em cinco etapas. No primeiro passo da pesquisa, empreenderam-se a leitura e a discussão de pressupostos teóricos que estão pautados com bases teóricas metodológicas a respeito da noção de tipo textual e gênero textual. Depois desse levantamento teórico, foram mostradas diferenças entre tipo textual e gênero textual, bem como explicitou-se a importância dessa diferenciação. Posteriormente, passou-se a uma discussão sobre o fato de que os gêneros textuais são tratados na escola somente em seus aspectos estruturais, ignorando, por exemplo, o valor da oralidade de certos gêneros, visando à ampliação concreta do conhecimento que já existe acerca do assunto. Apresentam-se, ainda, argumentos no que diz respeito ao que se considera insuficiente nas propostas de redação, ressaltando o que se considera que seja uma boa e completa proposta de redação. Na sequência, foi apontada a necessidade de se ensinar textos e gêneros de forma clara, objetiva e satisfatória para os alunos, ressaltando sua extrema importância.

2 Compreendendo a noção de tipologia

Antes de discorrer acerca da noção de tipologia, é preciso assumir um posicionamento a respeito do que seja texto, de modo que, aqui, a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 1999). Isso não se dá aleatoriamente, já que, de acordo com a introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 59, grifo nosso),

[...] uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Ainda de acordo com a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), além de tomar o texto como unidade de ensino, a escola deve organizar o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo

[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação orais diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem,

particularmente o que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

A tipologia dos textos envolve propriedades linguísticas intrínsecas, possui sequências linguísticas no interior dos gêneros e suas designações teóricas são narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Segundo Eronildo (2009), a descrição apresenta um texto em que se descreve uma pessoa, um animal, um objeto ou um lugar. A classe de palavras mais utilizada nessa produção é o adjetivo, pela sua função caracterizadora, dando ao leitor uma grande riqueza de detalhes. A descrição não supõe ação. É uma estrutura pictórica, em que os aspectos sensoriais predominam. Assim como o pintor capta o mundo exterior ou interior em suas telas, o autor de uma descrição focaliza cenas ou imagens, conforme o permita sua sensibilidade. Quanto à descrição de pessoas, pode-se atribuir-lhes características físicas ou psicológicas.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a narração é uma modalidade textual em que se conta um fato, fictício ou real, ocorrido num determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens. Há uma relação de anterioridade e de posterioridade. O tempo verbal predominante é, geralmente, o passado. Em geral, a narrativa se desenvolve em prosa, mas nada impede que o poema o seja. O narrar surge da busca de transmitir, de comunicar qualquer acontecimento ou situação. A narração em primeira pessoa pressupõe a participação do narrador (narrador personagem) nos fatos narrados e em terceira pessoa mostra o que ele viu ou ouviu (narrador observador).

Na dissertação, há posicionamentos pessoais e exposição de ideias. Tem por base a argumentação, apresentada de forma lógica e coerente, a fim de defender um ponto de vista. É a conhecida “redação” de cada dia. É a modalidade mais exigida nos concursos, já que exige dos candidatos um conhecimento de leitura do mundo, como também um bom domínio da norma culta.

A exposição apresenta informações sobre determinados assuntos, expondo ideias, explicando e avaliando. Como o próprio nome indica, ocorre em textos que se limitam a apresentar uma determinada situação. As exposições orais ou escritas entre professores e alunos numa sala de aula, os livros e as fontes de consulta são exemplos maiores desta modalidade (ERONILDO, 2009).

A injunção indica como realizar uma determinada ação. Ela normalmente pede, manda ou aconselha, utilizando linguagem direta, objetiva e simples. Os verbos são, na sua maioria, empregados no modo imperativo. Bons exemplos deste tipo de texto são as receitas de culinária, os manuais, as receitas médicas, os editais etc.

É de fundamental importância sabermos classificar os textos dos quais travamos convivência no nosso dia a dia. Além das tipologias, ressaltamos a importância do ensino dos gêneros textuais.

3 Propondo um olhar para o tema “Gênero” e sua importância no ensino de Língua Portuguesa

“Ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana recorrente em um dado tempo e espaço, a linguagem humana se constitui como

gênero” (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 11). Partindo desses dizeres, nota-se que sempre nos comunicamos verbalmente por um tipo de texto e essa comunicação se dá por algum gênero textual. Os gêneros textuais possuem propriedades sociocomunicativas, constituem textos com funções em situações comunicativas e sua nomeação relaciona-se ao canal, estilo, composição, conteúdo e função. Nessa direção,

na escala sócio histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto, que apresentam características relativamente estáveis chamadas de gêneros de texto (BRONCKART, 1999, p. 137).

Segundo Pinheiro (2002, p. 261), “a identificação de uma variedade de gêneros que operam dentro de diferentes contextos possibilita destacar a complexa e dinâmica natureza da linguagem, enquanto texto, na sociedade contemporânea”. Os gêneros de texto ou gêneros textuais são vários: resenha, artigo de opinião, bula de remédio, carta pessoal, telefonema, notícia, manchete, horóscopo, receita, propaganda, piada, entre vários outros. Visto a sua grande variedade,

o enfoque nos gêneros deve ser mais enfatizado no final do ensino fundamental e durante todo o ensino médio, a fim de que os alunos, a partir da situação em que estiverem inseridos, aprendam a transmitir o conteúdo numa estrutura adequada e de acordo com determinadas sequências didáticas (PINTO, 2003, p. 57).

É importante deixar claro que os gêneros textuais se criam a todo o momento, e como dito anteriormente não limitados como na tipologia, tanto que “a proliferação de ‘novos’ gêneros certamente está associada aos avanços tecnológicos e à velocidade na comunicação no mundo contemporâneo” (PINHEIRO, 2002, p. 262). É possível perceber esse avanço no fato de que, há um tempo, a forma de comunicação mais utilizada era as cartas, hoje existem meios tecnológicos que as excluíram e deram espaço às mensagens de texto por celular (WhatsApp, por exemplo), e-mails, bate-papo online, entre outros.

De acordo com Pinheiro,

pelo viés da institucionalização, os gêneros se comunicam com a sociedade em que existem. E, nos textos contemporâneos, essa comunicação fica muito aparente. Os gêneros clássicos, ‘puros’, se assim podem ser caracterizados, não exercem mais a mesma função: não são mais os únicos a suportarem os textos e as produções de uma época mais recente. A dinâmica e a velocidade que se impõem aos textos e às produções da sociedade contemporânea exigem uma atualização constante, não só do meio e dos indivíduos, mas também de suas produções. Dessa forma, um gênero de antigamente serve para aquele universo, tal como foi concebido, para o universo da literatura (2002, p. 265-266).

Os textos são produtos da atividade humana e são produzidos de acordo com os interesses e necessidades das formações sociais. “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN; DIONISIO; HOFFNAGEL, 2011, p. 32).

A linguagem está no meio humano, nas atividades de fala, de ação, de pensamento e em todas as relações individuais e coletivas. De acordo com Silva (2010, p. 73),

abordando os gêneros a escola estaria dando ao aluno a oportunidade de se apropriar devidamente de diferentes Gêneros Textuais socialmente utilizados, sabendo movimentar-se no dia-a-dia da interação humana, percebendo que o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito. A atividade com a língua, assim, favoreceria o exercício da interação humana, da participação social dentro de uma sociedade letrada.

“Descrever e explicar gêneros textuais poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem” (MEURER, 2002, p. 28). Afinal, é de extrema importância que os alunos aprendam a utilizar a linguagem adequada nas inúmeras situações sociais em que se encontram.

4 Propostas de redação recorrentes no ensino da Língua Portuguesa

As propostas de redação contidas nos livros didáticos deveriam contemplar todos os requisitos necessários para que o aluno construa seu texto da melhor maneira. Deveriam, assim, abordar a estrutura² do gênero pretendido, ou seja, a sua forma, mas nunca deixar de lado os fundamentos do gênero textual, ou seja, a sua função na sociedade e os seus aspectos socioculturais. Dessa forma, o aluno enfocará o aspecto estrutural e desenvolverá seu conhecimento relacionado à função e ao lugar ocupado pelo gênero na sociedade atual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), considerando as especificidades das situações de comunicação, os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e as possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores colocam-se como aspecto fundamental a ser tematizado na sala de aula, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente por meio dos gêneros textuais.

Muitos professores, contudo, priorizam mais o trabalho com os tipos textuais, principalmente narração e descrição, fazendo com que as produções, os gêneros, se adequem apenas a essas tipologias. Mas é preferível e recomendado pelos PCN's que se trabalhem os mais variados gêneros textuais integrados às tipologias, pois as

² A resenha, por exemplo, é composta pela apresentação do autor, pela descrição/resumo, pela recomendação da obra e pela avaliação crítica da mesma.

práticas sociais são feitas a todo o momento pela comunicação, por meio de gêneros textuais, tanto que

[...] os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo. O gênero traz para o momento local as ideias, os conhecimentos, as instituições e as estruturas mais geralmente disponíveis que reconhecemos como centrais à sua atividade (BAZERMAN; DIONISIO; HOFFNAGEL, 2011, p. 111).

No ensino das produções textuais, ao professor caberia procurar escolher os textos a serem lidos, propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfatizando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais. Ao professor cabe, também, escolher os gêneros a serem trabalhados com base em critérios claros, considerando-se, sobretudo, os conhecimentos e as habilidades a serem ensinados. Deve-se, portanto, abordar os gêneros, considerando não apenas aspectos composicionais e estilísticos, mas, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos (processos de interação, como as finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaços de circulação, entre outros).

Há um leque (quase) (in) finito de possibilidades a serem exploradas pelo professor. Ele pode trabalhar com estratégias que circulem na comunidade discursiva, preparando o aluno para atuar na realidade em que vive. Ao trabalhar os inúmeros gêneros que fazem parte do cotidiano do aluno, este compreenderá que o texto – escrito e oral – é construído diariamente nos momentos de comunicação. Assim, estará ampliando as alternativas do uso da linguagem e, conseqüentemente, propiciando a participação do educando na construção de sentido do texto.

5 Considerações finais

Qualquer comunicação verbal – seja ela oral ou escrita – só é possível por meio de algum gênero, que se materializa em forma de textos, que assumem formas variadas para atender a algum propósito social. Salienta-se que “[...] um gênero, antes de ser um sistema que limita a criatividade, que enclausura e aprisiona produtores e receptores, é um sistema que os orienta para a produção e recepção de textos adequados a situações específicas, em épocas também específicas” (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 271).

Em conseqüência das mudanças dos meios sociais, os gêneros se alteram, desaparecem e se transformam constantemente. É um instrumento usado pelo sujeito para agir linguisticamente. O ensino desse componente curricular é de extrema importância. Assim, o trabalho com a diversidade textual na sala de aula é imprescindível, explorando de forma aprofundada as características particulares de cada gênero textual, tendo em vista situações de uso diversas.

O ensino dos gêneros restritos a certas tipologias não basta. Contudo, ao se trabalhar com os gêneros, há que se ressaltar que neles é que se materializa cada tipo textual, podendo um tipo prevalecer em função de outro, a depender do propósito comunicativo que se tenha por meio daquele gênero.

Referências

- BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela; HOFFNAGEL, Judith (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Revisão técnica de Ana Regina Vieira *et. al.*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- ERONILDO. *Tipologia e gêneros textuais*. Disponível em: <<http://proferon.blogspot.com.br/2009/09/tipologia-e-generos-textuais.html>> Acesso em: 18 de ago. 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 17-29.
- PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 261-271.
- SILVA, Sílvio Ribeiro da. Gênero textual e tipologia textual: colocações sob dois enfoques teóricos. *Soletras*, Ano X, Nº 20, jul./dez.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010.
- PINTO, Abuêndia Padilha Filho. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 47-57.

Avaliação da educação básica: o impacto das políticas para a rede estadual de ensino de Minas Gerais

Assessment of primary education: the impact of policies on the state system of Minas Gerais teaching

Jordana Luisa Mota Silva

Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) e pós-graduanda em Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ).
E-mail: jordana-lms@hotmail.com

Resumo: Com base na relação direta existente entre avaliações sistêmicas e a criação de políticas públicas educacionais, o presente trabalho foi empreendido visando produzir um estudo sobre as avaliações de desempenho escolar de ensino fundamental, segunda fase, do estado de Minas Gerais, no período 2003-2010, identificando resultados e políticas públicas educacionais do governo vigente, em decorrência desses resultados. Para a execução deste trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e webliográfica, com o intuito de analisar, por meio de dados principalmente governamentais, as políticas educacionais de MG e as avaliações sistêmicas estaduais e federais. Os resultados permitem afirmar que Minas precisa agir com foco em relação às ações educacionais, mantendo, como base, seu sistema de avaliação, a fim de atingir suas metas e consolidar sua qualidade educacional.

Palavras-chave: Avaliação sistêmica. Escola pública. Rede estadual de educação. Minas Gerais. Qualidade educacional.

Abstract: Based on the direct relationship between systemic evaluations and the creation of educational public policies, this work has been undertaken in order to produce a study concerning the evaluation of primary and Fundamental school performance of Minas Gerais State from 2003 to 2010, identifying results and public educational policies of the current government, in consequence of this results. For the implementation of this work, bibliographic, documental and online researches were conducted in order to analyze, mainly through government data, the educational policies of Minas Gerais and the State and Federal systemic evaluations. The results allow us to affirm Minas Gerais State needs to act focusing on educational actions, maintaining as a base its evaluation system, in order to achieve its goals and consolidate its educational quality.

Keywords: Systemic Evaluation. Public School. State Educational Network. Minas Gerais State. Educational Quality.

1 Considerações iniciais

No Brasil, o primeiro apontamento legal ao que chamamos de “qualidade da educação” pode ser encontrado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. No capítulo III, seção I, que trata das disposições gerais referentes à educação, percebe-se preocupação com relação à garantia do padrão de qualidade educacional,

visto que é um dos princípios básicos sob os quais será ministrado o ensino (BRASIL, 1988).

Além disso, a Constituição prevê que a União deverá apoiar os sistemas de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, bem como elaborar o plano nacional de educação, conduzindo à melhoria da qualidade educacional.

Assim como a Constituição, em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento elaborado a partir do reconhecimento da importância da educação, com o intuito de garantir uma educação equitativa e de qualidade a todos, como um direito do cidadão, veio salientar, também, a questão da qualidade do ensino (UNESCO, 1990).

Após 1996, essa questão foi ainda mais discutida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulamentando a Constituição Federal em questões de educação escolar e incorporando influências da Declaração Mundial de Educação para Todos, determinou que, para a garantia/melhoria da qualidade do ensino e definição de prioridades, a União deverá assegurar um processo de avaliação do rendimento escolar nacional para o ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino. Observando essa determinação, já se depreende que a qualidade da educação deverá ser explorada e aplicada pelo governo e, em consequência, pelos sistemas de ensino, a fim de que possa também ser exigida (BRASIL, 1996).

Para Franco (1994 *apud* BARRETO, 2001, p. 51), o conceito de qualidade de ensino deve ser considerado como “um produto histórico e social que reflete um posicionamento político e ideológico orientado por diferentes expectativas, que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo”. Em face do exposto e diante dos posicionamentos apresentados acerca de uma Qualidade Educacional, considera-se que, como um imperativo mundial e, principalmente no Brasil, desde 1930, a avaliação de desempenho escolar vem sendo estudada e pesquisada, com vistas a orientar sobre suas influências na melhoria da qualidade da educação, por meio do desenvolvimento de políticas educacionais eficazes.

Nesse contexto, o tema deste trabalho é estudar a avaliação dos sistemas de ensino do Brasil, traçando o percurso das escolas do estado de Minas Gerais nas avaliações de desempenho escolar da União (segunda fase do ensino fundamental) durante o período compreendido entre 2003-2010 (governo Aécio Neves) e apontando as principais políticas públicas adotadas pelo governo vigente para a definição de soluções quanto aos problemas e para a melhoria da qualidade do ensino no referido estado.

Para o desenvolvimento deste trabalho, traça-se, como objetivo geral, o intuito de produzir um estudo sobre as avaliações de desempenho escolar do ensino fundamental, segunda fase, do estado de Minas Gerais, no período supracitado, identificando resultados e políticas públicas educacionais do governo vigente, em decorrência desses resultados. Além disso, apresentam-se, também, os objetivos específicos, que são: estudar e conhecer as avaliações de sistemas de ensino do Brasil; analisar os resultados obtidos pelas escolas do estado de Minas nas avaliações do governo federal (2003-2010); traçar uma trajetória do desempenho das escolas do estado de MG nas avaliações da União; levantar as principais políticas públicas

implantadas nos oito anos do governo Aécio, no estado de MG e verificar se houve ou não melhoria significativa na qualidade do ensino de MG nesse período e se as políticas públicas implantadas têm alguma relação com essa melhoria.

Entende-se que desenvolver um projeto que aborde questões como as avaliações do ensino do país e as atuais políticas públicas educacionais implantadas, sejam estaduais ou federais, justifica-se pelo fato de o estudo dessas questões ainda ser deficitário na área da educação. Sabe-se que é necessário avaliar, ser avaliado e atingir metas como resultados, mas desconhece-se hoje a finalidade pela qual as avaliações deveriam ser aplicadas e quais as medidas deveriam ser tomadas pela escola e pelo governo, com vistas a combater os problemas e elevar os índices que apontam para a qualidade da educação de um país, estado ou município.

Outro fator de relevância do presente estudo é a oportunidade que ele constitui de verificar, por meio das avaliações dos sistemas de ensino, a melhoria (ou não) da qualidade do ensino do Estado de Minas Gerais e se essa melhoria tem relação direta com a implantação de políticas educacionais. Tal fato poderá contribuir para a atuação do professor, visto que, conhecendo as políticas educacionais, terá condições de elaborar e executar seus planejamentos com mais qualidade política e pedagógica.

Esse estudo também se mostra providencial no sentido de tornar públicos os programas e/ou projetos educacionais desenvolvidos pelo Governo do Estado, incentivar pesquisadores a produzir e buscar mais conhecimentos acerca do tema e colaborar com as gestões escolares, incentivando-as a conhecer melhor os sistemas em que estão inseridas e, por meio do aparato oferecido pelo Estado, melhorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido.

2 Referencial teórico

Estão aqui empreendidos esboços teóricos acerca das avaliações educacionais, estabelecida uma relação entre avaliação e políticas públicas e apresentado o sistema de avaliação no país, a fim de comprovar o que apontam Araújo e Luzio (2005) acerca do tema em estudo.

Garantir melhor qualidade do ensino-aprendizagem é central para a educação brasileira. É crucial para a cidadania, para a efetiva garantia da igualdade de oportunidades na sociedade. A avaliação permite localizar de forma objetiva muito dos percalços no alcance de melhor qualidade educacional. É importante que sejam considerados os dados e deles se faça uso efetivo, como uma boa bússola para planejar e agir em favor de melhorias. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p.10)

2.1 Avaliação: definições e importância

Discutir o conceito de avaliação é, hoje, um desafio. Acredita-se que a avaliação sirva, principalmente, para medir o quanto algo ou alguém é eficiente em determinado aspecto, porém, devemos, sobretudo, entender qual a finalidade de se avaliar. Nesse contexto, Belloni, Magalhães e Sousa (2003, p. 15) afirmam que a avaliação é “um

processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. (p. 15)

A observação dos autores vem corroborar com a ideia defendida neste trabalho, de que a avaliação não tem fim em si mesma, é um meio, uma ação diagnóstica que deve apontar caminhos para a qualidade.

Nessa perspectiva da definição de avaliação no que diz respeito ao contexto escolar, Teixeira e Oliveira (2002) salientam que

avaliar é mais que dizer quanto um aluno sabe de um conteúdo trabalhado em sala de aula. É refletir sobre a adequação desse resultado a finalidades esperadas no processo educativo, sobre o desenvolvimento de nosso trabalho como professores, sobre quanto nos aproximamos de realizar a educação como um direito para cada um de nossos alunos. A avaliação educacional tanto pode estar dirigida à verificação do rendimento escolar, no que diz respeito ao desempenho dos alunos, como ao desempenho do sistema. Ou, ainda, ser um processo de autoavaliação das escolas em que as outras modalidades de avaliação sejam consideradas, mas não se coloquem como limite à reflexão coletiva da comunidade escolar sobre o processo educativo. (p.139)

Sob essa ótica, podemos inferir, tratando-se da avaliação no contexto educacional, que sua finalidade é exatamente a medição da qualidade educacional oferecida e que, a partir dos resultados da mesma, devem ser estabelecidas metas que visem à melhoria do ensino, seja em uma escola, um sistema, município, estado ou país.

Sabe-se, também, que a avaliação educacional é de fundamental importância, não só para o governo, como para a própria sociedade. Para o Estado, significa a oportunidade de agir sobre um dos maiores problemas enfrentados mundialmente: atingir a expectativa da qualidade educacional, além de apresentar soluções eficazes no que diz respeito à melhoria do ensino, visando garantir o direito de todo cidadão: a própria educação. Para a escola, ela pode ser vista como um meio pelo qual conseguirá a delimitação dos problemas de desempenho, a fim de definir estratégias de intervenção sobre eles (elevando seus índices), atingir as metas/estimativas e apresentar, ao aluno e à comunidade, alternativas para uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, Barreto (2001) afirma que

do ponto de vista da função educacional da escola, a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruírem do potencial redirecionador da avaliação, não só no sentido de potencializar condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, como para uma formação que se estende a outras esferas. (p.66)

Ainda acerca da importância da avaliação, Barreto (2001, p. 66) conclui que “do ponto de vista da população usuária dos serviços educacionais, a quem não interessam diretamente os processos internos dos estabelecimentos escolares, são os resultados

apresentados pelos alunos aqueles que se prestam à validação social das funções exercidas pela escola". De acordo com Araújo e Luzio (2005, p. 9), a avaliação "é importante também para a sociedade, pois a informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela".

2.2 Avaliação e políticas públicas: inter-relação

Como já fora previamente estabelecida a definição de avaliação, será estabelecida uma rápida definição sobre o conceito de políticas públicas. Para Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 992), "a análise de políticas educacionais se beneficia da consideração das políticas como conjunto relativamente articulado de medidas, relacionadas com seu contexto social e político". Considerando o exposto, podemos afirmar com relação às políticas públicas educacionais, que elas compreendem todo conjunto de medidas/estratégias adotadas por um governo, a fim de buscar soluções para quaisquer problemas na área da educação, garantindo, assim, a excelência na qualidade do ensino.

Sabe-se, ainda, que avaliação e políticas educacionais devem andar em sintonia. Para a criação e implantação das políticas públicas educacionais e para a garantia da efetivação, ou seja, do desenvolvimento eficaz das mesmas, é necessário um sistema de avaliação que defina resultados e aponte para determinados problemas que são analisados pelo governo (do estado, federal ou municipal). A partir desses, poderão ser implantados projetos e programas visando elevar os indicadores, para atingir os objetivos traçados, bem como para traçar metas a serem cumpridas pelos sistemas de ensino, de acordo com os subsídios oferecidos por esses governos.

Assunto bastante discutido, a criação de políticas públicas educacionais que sejam implantadas e que mostrem, a partir dos indicadores, resultados satisfatórios é alvo de críticas ferozes no que diz respeito, principalmente, aos sistemas de avaliação dos estados e do país. Para muitos estudiosos, a avaliação e os referidos sistemas são, hoje, uma forma de resposta às demandas decorrentes das transformações globais e até mesmo de garantia de um status ou nivelamento do país/estado com os demais. Assim, postula Sousa (1997) que

o discurso que enfatiza a urgência de se enfrentar e resolver o deteriorado quadro da realidade educacional brasileira, particularmente do ensino básico, é hoje "unanimidade nacional". Observa-se, no entanto, que os argumentos que têm sido mais utilizados, particularmente pelos responsáveis pela gestão das políticas educacionais, não são aqueles que se sustentam na luta pela educação, enquanto direito do cidadão e condição para sua participação política e social, mas aqueles que têm enfatizado ser a educação condição para o desenvolvimento econômico e para inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos. (p.264)

Nesse sentido, a própria Constituição brasileira é desprezada, pois define a educação como um processo de formação para "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Quando a qualidade do ensino está deteriorada, as políticas públicas devem ser

direcionadas para o atendimento às necessidades básicas do indivíduo e das famílias. O desenvolvimento econômico poderá vir em decorrência do resgate da cidadania, mas não o contrário.

Assim, há os que defendam a implantação de sistemas de avaliação no sentido de garantir uma educação de qualidade por meio da implantação de políticas educacionais. Porém, a realidade educacional aponta para uma centralização no processo avaliativo, deixando de lado a efetivação desse processo por meio do desenvolvimento e aplicação de políticas educacionais e do incentivo (oferta de subsídios) para a efetivação das mesmas. Nesse contexto, corroboram Araújo e Luzio (2005, p. 9) afirmando que “a avaliação é importante para os governos, pois ela mostra se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma educação de qualidade”.

Ressaltam, também, Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 1004) sobre o fato de ser “inegável que os dados da avaliação em larga escala ofereçam oportunidade ainda ímpar para que se investiguem, empiricamente, as consequências de políticas e práticas educacionais”, concluindo, ainda, que “o desafio da qualidade hoje não pode ser enfrentado sem alterações profundas na agenda de políticas educacionais”.

2.3 O sistema de avaliação do Brasil

Deve-se pensar nos sistemas nacionais de avaliação como ferramentas por meio das quais poderá ser conduzido um governo à implantação de políticas públicas em prol da qualidade da educação. No Brasil, como exemplo de eficiência em sistemas de avaliação, cita-se o SAEB, que é conceituado por Araújo e Nilzo (2005, p. 13):

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma das primeiras ações brasileiras para conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos. Constitui-se, hoje, o mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do País e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina. O Saeb foi elaborado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, fundado na década de 1930.

O Saeb vale-se dos resultados das avaliações aplicadas pelo governo federal para a elaboração de metas e índices, que devem ser utilizados pelos próprios governos. Nesse sentido, Sousa (1997, p. 276) define-o como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas de ensino. Posto isso, pode-se concluir que esse sistema apresenta testes com a finalidade de apoiar os municípios, estados e a União na elaboração de políticas educacionais que permitam uma ação efetiva por parte dos entes federados.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange, de maneira amostral, os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino

fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da federação, região e para o Brasil como um todo.

A segunda, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da federação e país, que também são utilizados no cálculo do Ideb (BRASIL, 2011a).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, seus resultados se iniciaram em 2005, a partir de quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação (BRASIL, 2011b). Seus indicadores, como postula Fernandes (2007), são de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Sousa (1997, p. 276-278) aponta para algumas das razões que têm sido trabalhadas na literatura divulgada no Brasil, visando evidenciar o significado (importância) da implantação de sistemas de avaliação de rendimento escolar. Afirma que “são argumentos que têm tido maior visibilidade, os quais, no limite, expressam uma concepção do papel do Estado na condução das políticas educacionais”. São eles: a possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, a necessidade de controle de resultados pelo Estado, o estabelecimento de parâmetros para comparar e classificar as escolas, o estímulo à escola e ao aluno por meio de premiação e a possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Além disso, pode-se acrescentar que o Saeb, articulando uma matriz de conteúdos e habilidades que tem base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, permite que sejam avaliados os conteúdos já desenvolvidos em sala de aula, além de incentivar o reforço do ensino no que tange à aprendizagem de conteúdos considerados base. Peroni (2003 *apud* BRASIL, 1995), corroborando com essa ideia e apontando a importância da relação dos sistemas de avaliação com os PCN, afirma que esses “são referência básica para a atuação do professor em sala de aula, em qualquer ponto do país, como para os conteúdos dos livros didáticos e para os processos de avaliação do desempenho do sistema de educação nacional.” Define-se, assim, a importância da implantação de sistemas de avaliação, sejam nacionais, estaduais ou municipais e do apoio do governo sobre esses sistemas, a fim de subsidiar a criação/implantação de políticas educacionais.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, visando investigar os estudos produzidos a respeito de avaliações de desempenho dos sistemas de ensino no Brasil.

A seguir, foi feita uma pesquisa documental, com vistas a analisar as políticas educacionais criadas e implantadas pelo governo de Minas Gerais nos últimos oito

anos. Para Lakatos e Marconi (1985, p. 166), a pesquisa documental é de grande importância, principalmente no que diz respeito aos arquivos públicos, pois “as informações encontradas nos arquivos públicos (nacionais, estaduais ou municipais) são muito amplas e de grande utilidade para a pesquisa científica”.

Finalmente, foi elaborada uma pesquisa webliográfica, com o objetivo de levantar dados sobre as avaliações federais e estaduais, bem como os resultados obtidos pelas escolas do estado de Minas Gerais nas referidas avaliações. Também nessa mesma fonte, foram investigados os sistemas de avaliação e os projetos educacionais do governo mineiro, no período de 2003 a 2010.

4 Análise e discussão dos resultados

A rede estadual de ensino, com base no organograma disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, é composta pela Secretaria Estadual de Educação – SEE MG, suas assessorias, subsecretarias, superintendências e escolas. De acordo com o portal eletrônico da SEE MG, o estado de Minas compreende, hoje, um total de 853 municípios e 46 Superintendências Regionais de Ensino, possuindo 3.925 escolas estaduais (educação básica), 10.169 escolas municipais e 29 escolas federais

A missão de seu órgão maior, a SEE MG, é planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da Educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho (MINAS GERAIS, 2007).

Como uma de suas funções, o governo do estado de Minas criou, em 2000 – durante o governo Itamar Franco –, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados e com o intuito de aferir, por meio das avaliações de desempenho, todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Esse sistema é, ainda hoje, referência para os demais estados brasileiros, pois se trata de um dos sistemas de avaliações estaduais mais consolidados no país. Antes disso, no final dos anos 80, o governo mineiro já avaliava o desempenho de suas escolas, de modo que o SIMAVE veio sistematizar iniciativas anteriores.

Em 2003, já no governo Aécio Neves, o SIMAVE, com o intuito de aperfeiçoar seus métodos, instrumentos e logística, foi ampliado. Passou, então, a atuar em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB (MINAS GERAIS, 2011a).

Apresentam-se os seguintes objetivos para cada programa:

- PAAE: foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Pioneiro no Brasil, sua concepção pedagógica, traduzida para um sistema *online*, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu

objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica (MINAS GERAIS, 2011b).

- PROALFA: verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano. Os resultados dessa avaliação são usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos (MINAS GERAIS, 2011c).

- PROEB: tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Não se trata, portanto, de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O Proeb avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2011d).

Esses programas fazem parte, até hoje, dos Projetos Estruturadores do Governo de Minas e são desenvolvidos, por meio do SIMAVE, com o intuito de auxiliar na melhoria da qualidade educacional em MG. Assim, afirma o site governamental que

é por meio desse trabalho, que a Secretaria de Estado de Educação consegue identificar necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos que objetivam a melhoria da educação pública da rede estadual (ensino fundamental e médio) em Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2011a)

Resta investigar se tais ações estão cumprindo seus objetivos.

4.1 O desenvolvimento de políticas para a rede estadual de ensino e os resultados das avaliações sistêmicas

Para a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, o Estado de Minas conta não só com seu próprio Sistema de Avaliação, mas também com as avaliações do SAEB e com o IDEB, de responsabilidade do governo federal (Já descritos em 2.3).

Na busca de informações sobre políticas educacionais da rede estadual de ensino de Minas Gerais, com vistas a analisar resultados obtidos nessas avaliações, encontram-se, no site da SEE MG, alguns dos programas e ações que são desenvolvidos há algum tempo. Esses programas estão subdivididos em Estruturadores e Complementares. Os primeiros são aqueles que dão base à rede estadual de ensino, no que diz respeito às ações: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave, Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares, Acelerar Para Vencer, Escola de Tempo Integral, Escola Viva, Comunidade Ativa, dentre outros. Em seguida, os Complementares são aqueles que desenvolvem ações em áreas específicas da educação: Programa de Educação Ambiental, Projovem Campo - Saberes da Terra, Saberes de Minas, Escolas em Rede, Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), dentre outros.

Afirmam Prado e Oliveira (2006) a respeito dos Projetos Estruturadores que a experiência inovadora do governo de Minas com os esses projetos tem despertado a

curiosidade e o interesse de outras administrações, fazendo com que o governo do Estado passe a exercer o papel de impulsionador de grandes transformações sociais.

Entretanto, não basta que políticas públicas sejam consideradas como boas ideias se, no confronto com a prática, não conseguem cumprir objetivos e/ou realizar metas. Planejamento e execução, nesse caso, têm o mesmo peso: a iniciativa pode ser plena de perspectivas, mas seu grande teste está na efetiva implantação e consolidação.

Dentre esses programas, apontam-se aqueles que influenciam diretamente na qualidade da educação do estado, que têm maior impacto no ensino fundamental, segunda fase, e que envolvem a qualificação de profissionais, o atendimento extra-turmo, a melhoria da infraestrutura, o atendimento às necessidades específicas de regiões.

4.1.1 Programas estruturadores

- Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares

Esse projeto busca melhorar o desempenho das escolas por meio da definição e implantação de padrões básicos relacionados à gestão escolar, à rede física e aos recursos didático-pedagógicos voltados para o aprendizado do aluno e para a eficiência operacional. As ações propostas são a implantação de sistema de certificação de dirigentes escolares, do projeto Escolas em Rede, e a melhoria da infraestrutura física, mobiliário e equipamentos escolares.

Mais de 12,4 mil dirigentes foram certificados. Desses, 3,4 mil já estão na direção de escolas que atendem 90% dos alunos da rede estadual. A capacidade dos gestores escolares de criar as condições de educabilidade são fatores escolares que influenciam positivamente no desempenho dos estudantes, segundo a SEE MG (MINAS GERAIS, 2011e).

- Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP)

Este projeto tem como foco melhorar o desempenho profissional dos professores do ensino fundamental e médio. Essa ação está sendo executada em etapas: a primeira foi a capacitação de coordenadores dos 153 GDPs (Grupo de Desenvolvimento Profissional). A segunda etapa será focada no aperfeiçoamento, consolidando o Programa de Avaliação de Desempenho Individual.

Segundo a SEE MG, o desenvolvimento profissional é resultado de um processo dinâmico e coletivo, por isso, a estratégia do Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) baseia-se na constituição de grupos autogerenciados de estudo, reflexão e ação, denominados Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). Tais grupos se articulam em torno da concepção e execução de um projeto que conta com o apoio da Secretaria Estadual de Educação. Ao constituir e participar de um GDP, os educadores se envolvem em um processo de mútua aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo de formação continuada de docentes (MINAS GERAIS, 2011f).



- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave

Avaliar para avançar, ou melhor, para continuar avançando. Essa é uma das missões anunciadas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). É por meio desse trabalho que a Secretaria de Estado de Educação acredita identificar necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos, que objetivam a melhoria da educação pública da rede estadual (ensino fundamental e médio) em Minas Gerais.



O trabalho do SIMAVE é realizado por meio de parcerias estratégicas, que asseguram metodologias para verificar o desempenho do sistema e, ao mesmo tempo, incorporam um “olhar externo” sobre a realidade da rede pública estadual de ensino. Esse olhar, afirma a SEE MG, é fundamental para uma avaliação imparcial, buscando sempre identificar problemas a serem resolvidos e demandas a serem supridas, contribuindo para desenvolver ações de melhoria na qualidade da educação no estado.

Coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o SIMAVE conta com a parceria do Instituto Avaliar (Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos), de Belo Horizonte, para o desenvolvimento do PAAE. Já o PROALFA, é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O PROEB também conta com a parceria do CAEd (MINAS GERAIS, 2011a).

- Escola de Tempo Integral

O Escola de Tempo Integral é um projeto estruturador do Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação, que nasceu em 2005 de uma experiência bem-sucedida dentro do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa: o Aluno de Tempo Integral. Lançado como projeto estruturador em 2007, o programa, que foi criado para atender, prioritariamente, crianças e jovens que vivem em áreas de grande vulnerabilidade social, foi ampliado também para benefício do aluno com baixo desempenho escolar.



A principal proposta do projeto é melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola, de forma a elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação - tendo em vista que o aluno terá, no extra-turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos (MINAS GERAIS, 2011g).

De acordo com o portal eletrônico da SEE MG, esse projeto atende cerca de 1820 escolas. Comparando esse número com o de escolas existentes no Estado, observa-se

que ele não atende 50% do total de escolas de Minas. Sendo um projeto estruturador que tem por finalidade atender às demandas de problemas no ensino, mas não abrangendo metade das escolas do estado, não é possível que ele tenha impacto direto na qualidade educacional de MG.

- Escola Viva, Comunidade Ativa

Projeto voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência. Procura proporcionar a tranquilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça. O desafio desse projeto consiste em repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva.



Nas escolas participantes, são realizados investimentos na infraestrutura física, na aquisição de recursos didáticos e na informatização da escola. As escolas desenvolvem ações de caráter pedagógico, cultural, esportivo e artístico. Atualmente, 503 escolas participam do projeto. Iniciado na Capital em 2003, rapidamente se estendeu para a Região Metropolitana de Belo Horizonte. No Interior, Uberaba foi a primeira cidade a ter o projeto implantado em 13 escolas. Em 2007, houve a expansão do projeto de 189 para 503 instituições de ensino participantes, levando o Escola Viva para todas as regiões do estado, atendendo 480 mil alunos, em 102 dos maiores municípios mineiros (MINAS GERAIS, 2011h).

Considerando esse projeto como um piloto e comparando sua abrangência com o total de escolas do estado de Minas, observa-se que se trata apenas de 13% do total de escolas do estado. Nesse sentido, reafirma-se a ideia de que uma política educacional eficaz, que ofereça impacto direto à qualidade do ensino e que tenha sua realidade refletida nos indicadores das avaliações estaduais e federais deve atender a todo o estado, oferecendo as mesmas condições a todas as instituições de ensino.

4.1.2 Programas complementares

- Projeto Escolas-Referência

O Projeto Escolas-Referência faz parte de uma política do Governo de Minas Gerais, implantada a partir de 2003, tendo como lema o "desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública" e "a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade".

Foi iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas escolhidas, segundo os seguintes critérios: escolas que se destacavam em sua comunidade pelo trabalho que realizavam, por sua tradição ou pelo número de alunos nos ensinos fundamental e médio, visando torná-las focos irradiadores da Educação no Estado (MINAS GERAIS, 2011i).

Ressalta-se que, atingindo somente 223 escolas estaduais, um projeto desse porte não conseguirá se multiplicar somente por meio da transmissão entre instituições, e que, para sua plena consolidação, seria necessária uma implantação na maioria, se não em todas, as instituições do estado.

- Escolas em Rede

O Projeto Escolas em Rede prevê instalação de laboratório de informática conectado à Internet em todas as escolas estaduais. O objetivo é contribuir para a redução das desigualdades regionais, por meio do desenvolvimento da cultura do trabalho em rede nas escolas públicas e da incorporação das novas tecnologias ao trabalho educativo.



O Escolas em Rede conta com os recursos disponibilizados através do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), além do desenvolvimento de cursos de qualificação voltados para o Ensino Médio (para professores, curso para a formação de multiplicadores e para alunos: 12 cursos de qualificação básica para o trabalho na área de informática e implantação do sistema informatizado de gestão escolar) (MINAS GERAIS, 2011j).

- Ensino Fundamental de 9 anos

Minas foi o primeiro Estado do Brasil a receber, na escola pública, alunos com 6 anos de idade. Com isso, o ensino fundamental, em Minas, passa a ter 9 anos de duração, e não 8 como era antes, com ganhos consideráveis para os alunos, pais e professores.

Frequentando mais cedo a escola, justificou, então, a SEE MG, a criança desenvolve suas habilidades e raciocínio, além de aprender os princípios de convivência social, cidadania, noções de direitos e deveres. Os professores têm mais tempo para preparar as crianças para a leitura e a escrita, melhorando o aprendizado e reduzindo a repetência e a evasão escolar. Todos os municípios mineiros aderiram ao Ensino Fundamental de 9 Anos (MINAS GERAIS, 2011k).

- Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)

Entendendo que a avaliação só se concretiza quando os resultados são apropriados pelas escolas, de acordo com a SEE MG, em Minas, os resultados das avaliações são usados pelos educadores e gestores na definição de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. Em todas as escolas da rede estadual de ensino, a Secretaria orienta que professores, diretores e especialistas se reúnam para analisar os resultados das avaliações externas e elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica, com base nos resultados do desempenho dos alunos. As escolas devem se apropriar dos resultados e convidar também os pais e responsáveis para conhecer, discutir e participar das ações propostas no plano (MINAS GERAIS, 2011l).

Conclui-se que, no que tange ao desenvolvimento de ações para a garantia de uma educação equitativa, de qualidade e que atenda sua população, de forma a garantir o direito dos alunos como cidadãos, Minas Gerais tem proposto programas e projetos que calcula-se serem subsídios suficientes. Resta saber, portanto, se, a partir desses subsídios, foram realmente implantadas políticas eficazes e que contaram com os Sistemas de Avaliação para sua elaboração, durante o período do governo compreendido entre 2003-2010. Resta saber, também, se as escolas têm aderido, de forma efetiva, a esses programa e projetos. Afinal, uma política só tem impacto sobre o cotidiano escolar se for efetivamente adotada pelas escolas e por seus docentes.

4.2 Resultados – Avaliações 2003-2010

Foram consideradas, para a execução deste trabalho, notas, no contexto do Estado de Minas Gerais, da Prova Brasil e do Saeb, bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de MG referentes ao ensino fundamental segunda fase no período de 2003-2010.

IDEB

8ª série / 9º ano											
	IDEB Observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3,5	3,8	4,0								
Santa Catarina	4,3	4,3	4,5								
Minas Gerais	3,6	3,7	4,1	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

O Ideb total brasileiro, observado nos anos de 2005, 2007 e 2009, foi, respectivamente, de 3,5; 3,8 e 4,0. Já o Ideb total dos Estados com o melhor índice foi, no ano de 2005, de 4,3 em Santa Catarina; no ano de 2007, de 4,3 em Santa Catarina e São Paulo; e em 2009, de 4,5 novamente em Santa Catarina e São Paulo. Considera-se que o estado de Minas esteja, frequentemente, entre os Estados com melhores índices e que atingiram as metas previstas para os próximos anos – destacando-se no período de 2007 a 2009, em que seu índice elevou-se em 0,4 pontos. Porém, durante os três anos de Ideb, MG não assumiu o primeiro lugar, contrariando uma coação histórica do estado (BRASIL, 2011c).

PROVA BRASIL

Há, ainda hoje, um grande problema no que diz respeito ao entendimento dos resultados da Prova Brasil. O que pode se considerar um bom resultado? A mesma escala é utilizada para a quarta série (quinto ano) e para a oitava série (nono ano)? Qual é a nota máxima (a ser atingida) para os dois níveis do ensino fundamental?

Para responder tais questionamentos e conhecer, entender e analisar os resultados, deve-se refletir um pouco mais sobre a forma de elaboração, finalidade e quantificação dos resultados da mesma. Apesar do nome de prova, a Prova Brasil é, na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida (BRASIL, 2008).

Se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário definir operacionalmente o que é saber ler para uma criança de 11 anos ou um jovem de 14. A sociedade, diante dessa questão, apresentaria um grande repertório de textos de gêneros, tamanhos, complexidade e temas diferentes que, se lidos e entendidos, atestaria, o domínio da competência leitora. Isto é essencialmente o que é feito pela Prova Brasil para definir a escala de medida da competência leitora, embora este grande repertório de textos não exista fisicamente. O importante é entender que os textos que são lidos pelos alunos na Prova Brasil foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra. Cada aluno recebe uma nota que é expressa na escala de 0 a 500. Há razões técnicas para uso desses números pouco intuitivos. (BRASIL, 2008)

A nota de leitura de alunos nessa prova, por exemplo, é classificada em 8 níveis. Isto se dá porque a mesma escala é utilizada para registrar a nota dos alunos de ambos os níveis do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

No entanto, conforme definido em documento do Ministério da Educação, é necessário estabelecer acima de quais níveis os alunos estão e, para isso, diferentes organizações e municípios estão definindo sua nota de corte, que, para o movimento Compromisso Todos pela Educação, deve ser acima de 200 pontos para a 4ª série e acima de 275 para a 8ª série (BRASIL, 2008).

No que se refere aos temas, descritores e habilidades estabelecidos para essa avaliação, destacam-se os seguintes tópicos em Língua Portuguesa: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística (BRASIL, 2008).

Quanto à matriz de matemática, para cada ano são definidos descritores que indicam uma determinada habilidade que deve ter sido desenvolvida em uma fase do ensino e esses descritores são organizados em temas, que se relacionam a um conjunto de objetivos educacionais, são eles: - Tema 1: Espaço e forma e - Tema 2: Grandezas e Medidas (BRASIL, 2008).

Prova Brasil – Ranking de estados brasileiros									
8ª série / 9º ano									
Notas Observadas									
	Estados	2005		Estados	2007		Estados	2009	
		L. Portuguesa	Matemática		L. Portuguesa	Matemática		L. Portuguesa	Matemática
1º	MS	233,04	248,81	MS	238,48	252,16	MG	249,95	257,54
2º	DF	232,11	248,71	RS	239,11	251,37	RS	249,51	256,99
3º	SC	227,77	247,59	DF	238,00	252,20	MS	251,61	253,68
4º	ES	228,33	245,50	MG	237,24	252,60	SC	247,12	254,79
5º	RS	227,65	243,74	PR	235,71	252,18	PR	246,45	250,97

Fonte dos dados individualizados, por estado: INEP¹

Em 2005, Minas ficou bastante aquém do quinto colocado. Esse resultado deve estar associado ao fato de que, na segunda metade da década de 90, Minas resolveu acabar com a reprovação no estado, sem adotar medidas que melhorassem a qualidade do ensino e resultassem na melhor aprendizagem.

Observa-se, portanto, que o governo 2003-2010 lutou contra esse fato e que, possivelmente, seja esse o motivo do retardo na elevação de seus indicadores na Prova Brasil, como pôde ser observado.

Em 2007, Minas Gerais entra no rol dos cinco estados com resultados mais significativos e, em 2009, ocupa o primeiro lugar.

8ª série / 9º ano			
Minas Gerais – MG			
Notas observadas			
	2005	2007	2009
Língua Portuguesa	225,31	(+11,93) 237,24	(+12,71) 249,95
Matemática	243,00	(+9,60) 252,60	(+4,94) 257,54

(BRASIL, 2011d)

Em face do exposto, podemos inferir que o Estado de Minas, durante os últimos anos de realização dessa prova (2007-2009), se manteve entre os cinco primeiros colocados, embora esteja longe de alcançar a meta proposta pelo movimento Compromisso Todos pela Educação, que seria de 275 pontos para os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, considerando-se que seu aumento total, de 2005 a 2009, não é maior que o total de pontos previstos para atingir a meta citada – Minas se desenvolveu menos do que ainda será necessário. Deve-se considerar, também, que houve aumento nos indicadores da Prova Brasil, mas que é preciso levar em conta vários outros fatores que têm impacto na qualidade educacional e não são considerados nessa prova.

¹ As tabelas expostas foram elaboradas pela autora do presente artigo.

SAEB

8ª série / 9º ano						
Minas Gerais – MG						
Escolas Urbanas Estaduais de Minas Gerais						
Anos	Notas Observadas					
	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Língua Portuguesa	262,9	251,7	232,0	238,1	224,9	234,5
Matemática	259,0	256,8	245,0	250,9	244,6	251,6

Ministério da Educação / INEP

Ressaltando, na tabela acima, o período compreendido entre 2003 a 2005, pode-se observar que o governo de Minas, no que se refere à área educacional, vinha de um período de forte declínio em seus indicadores e que, não só pela eficiência e investimentos, o governo que assumiria no período seguinte tinha, por obrigação, analisar e buscar alternativas rápidas e eficientes para solucionar os problemas que, no momento, se mostravam em evidência.

É fato que o governo promoveu políticas que visassem à melhoria da qualidade do ensino do estado de Minas, uma vez que, logo após sua posse e início de trabalhos, foram evidenciados resultados significativos e cada vez mais crescentes, por meio das avaliações da União. O que deve acontecer, a partir de então, é a continuidade nas políticas que se mostraram pertinentes e/ou eficientes após sua adoção, uma vez que, para se obter um resultado eficaz com a criação, o desenvolvimento e a implantação de políticas públicas educacionais, é necessário continuidade e investimento. Há um longo caminho a percorrer, pois os números ainda estão longe das metas e o que se assiste até agora é a interrupção de uma tendência fortemente declinante na qualidade do ensino oferecido pelas escolas estaduais mineiras.

5 Considerações finais

Embora Minas tenha conseguido um aumento em seus indicadores de desempenho educacional, foi durante o período 2003-2010, com o aperfeiçoamento e a ampliação do SIMAVE, que constatarem-se melhoras significativas nos indicadores e, conseqüentemente, na qualidade da educação no estado.

Entende-se que essa melhora tem relação direta com o desenvolvimento do SIMAVE, uma vez que, obtendo resultados confiáveis e com base em dados específicos, o estado conseguiu interferir, por meio de ações desenvolvidas e implantadas no processo educativo, dedicando maior atenção às regiões necessitadas (com baixos índices) e ao desenvolvimento de projetos que visassem sanar as deficiências, de acordo com as especificidades de cada região e/ou escola.

Apesar da melhoria nos indicadores, Minas precisa agir com foco com relação às suas ações da área educacional, pois percebe-se que esse estado tenta suprir suas deficiências em diversos setores, por meio da educação, uma vez que seus projetos são, em sua maioria, voltados à áreas sociais e não especificadamente educacionais. É

necessário levar em conta o processo educativo, no que diz respeito ao pleno desenvolvimento do cidadão, entretanto, deve-se investir, também, em outros setores (com a criação de políticas públicas) a fim de que esses possam influenciar positivamente na melhoria da qualidade educacional.

Nota-se que um dos principais pontos de estrangulamento da política educacional brasileira, já mostrado em exaustão pela imprensa nacional e local, é a insatisfação do quadro de profissionais da educação.

No que diz respeito ao estado, os professores mineiros têm lutado até pelo piso salarial, que é ganho já garantido pelo Congresso Nacional e pelo Supremo Tribunal Federal. Nesse sentido, reflete-se: se o professor é um sujeito da educação e se sua satisfação influi diretamente em seu desempenho, esse deveria ser um foco de atuação das políticas educacionais, entretanto, não observado em nenhum dos programas/projetos do período estudado.

Políticas de valorização do magistério e da docência em geral, acompanhadas por políticas de formação continuada, são essenciais se o governo de Minas pretende atingir a meta brasileira ou até superá-la, considerando que ela não colocará Minas Gerais entre os sistemas de destaque no mundo emergente.

Em um mundo globalizado, ser o melhor do país não é o suficiente, é apenas o primeiro passo.

Referências

ARAUJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2005. 71p. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4011>>. Acesso em: 19 mai. 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na Educação Básica: entre dois modelos. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXII, n.75, ago. 2001, 49-66.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 96p.

BRASIL. Casa Civil-Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 mai. 2011.

BRASIL. Casa Civil-Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 maio. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação e Prova Brasil: matrizes de referencia, tópicos e descritores*. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008. 193 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil e Saeb*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 09 out. 2011a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 09 out. 2011b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1130885>>. Acesso em: 21 out. 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil*. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>. Acesso em: 22 out. 2011d.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. A qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v.28, n.100, out. 2007, p.989-1014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985. 238p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Missão e Valores*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/lei-delegada-122-2007>>. Acesso em: 09 out. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave>>. Acesso em: 09 out. 2011a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar*. Disponível em: <http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA>. Acesso em: 09 out. 2011b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Avaliação da Alfabetização*. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/home.faces>>. Acesso em: 09 out. 2011c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>>. Acesso em: 09 out. 2011d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de capacitação à distancia para gestores escolares*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/423-novos-padroes-de-gestao-e-atendimento>>. Acesso em: 23 out. 2011e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de desenvolvimento profissional*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp>>. Acesso em: 23 out. 2011f.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escola de Tempo Integral*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral>>. Acesso em: 23 out. 2011g.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Viva, Comunidade Ativa*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/363-escola-viva-comunidade-ativa>>. Acesso em: 23 out. 2011h.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escolas Referência*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/1644-projeto-escolas-referencia>>. Acesso em: 23 out. 2011i.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escolas em rede*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/416-escolas-em-rede>>. Acesso em: 23 out. 2011j.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Ensino Fundamental de 9 anos*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/368-ensino-fundamental-de-9-anos>>. Acesso em: 23 out. 2011k.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Programa de Intervenção Pedagógica*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/359-programa-de-intervencao-pedagogica-pip>>. Acesso em: 23 out. 2011l.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.

PRADO, Darci Santos do; OLIVEIRA, Warlei Agnelo de. *Projetos Estruturadores no Governo de Minas Gerais: a experiência do gerenciamento e reflexões sobre o futuro*. Project Management Institute: Joinville, 2006. Disponível em:

<http://www.pmisc.org.br/open.php?pk=37&fk=50&id_ses=4&canal=1>. Acesso em: 16 out. 2011.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. cap. 10. p. 264-283.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto, OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os eixos organizadores da educação no Brasil. In: MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. *Coleção Veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. módulo 1, v 4. p. 131-143.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2011.

Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa

Learning disabilities in Portuguese

Cleber Vinhal de Sena

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: clebervinhal@gmail.com

Josimar de Andrade Fernandes

Graduando em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: josimarfernandesandrade@hotmail.com

Marianny Correa Pires

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: marianny.pires@yahoo.com.br

Rayane Gonçalves da Cruz

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: rayane_goncalves16@yahoo.com.br

Rita Camila dos Reis Fernandes

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).
E-mail: ritadekassia96@hotmail.com

Resumo: A busca pela aprendizagem, fundamental para formar um indivíduo atuante na sociedade, não é uma atividade simples, pois envolve o indivíduo, sua história de vida e o contexto social e escolar em que está inserido. O domínio e aprendizagem linguísticos é um importante meio para que o indivíduo se comunique e aja dentro do que lhe for proposto pela sociedade; por isso aprender corretamente uma língua é imprescindível. Partindo disso, o presente trabalho teve por objetivo averiguar possíveis causas para o déficit na aprendizagem da língua portuguesa de estudantes da rede pública de ensino, bem como apontar estratégias que podem ser eficazes para sanar ou amenizar tal déficit. Para tanto, fez-se inicialmente um estudo bibliográfico embasado em autores como Alves (2010), Lima (2002) e Scoz (2011) e, depois, uma pesquisa de campo com coleta de dados junto a alunos, a professores e a profissional da área psicopedagógica. Os dados teóricos confrontados com os dados de campo permitiram a conclusão de que as causas das dificuldades de aprendizagem envolvem tanto o âmbito escolar quanto os fatores psicológicos e familiares do aluno. Foi possível concluir ainda que as possíveis alternativas para amenizar o problema envolvem não só os especialistas, mas também a família e os componentes do ambiente escolar.

Palavras-chaves: Dificuldades de aprendizagem. Língua Portuguesa. Causas.

Abstract: The pursuit of learning, fundamental to form an active person in society, it is not a simple activity because it involves the person, his/her life history and the social context and school where he/she is inserted. The linguistic domain and linguistic learning are important means for the individual to communicate and act within what is offered by the society; for this reason, learning a language correctly is essential. The present study aimed to investigate possible causes to the deficit in learning Portuguese by the students from public schools, and

to identify strategies that can be effective to remedy or mitigate such deficit. So, a bibliographic study based on authors such as Alves (2010), Lima (2002) and Scoz (2011) were conducted and, later, a data collection with field research with students, teachers and the professionals from pedagogical area was conducted. The theoretical data compared with the field data allowed concluding that the causes of difficulties in learning involve both the school environment and psychological and family factors of the student. It was possible to conclude that the possible alternatives to ease the problem involve not only specialists, but also the family and the school environment.

Keywords: Learning Disabilities. Portuguese Language. Causes.

1 Considerações iniciais

Lima (2002) afirma que o ser humano realiza várias aprendizagens ao longo da vida. Devido a isso, é preciso enxergá-la não como um item sistematizado e que proporcione um diploma, mas como um meio para formar o indivíduo, torná-lo melhor e capaz de buscar a verdade e de refletir sobre os mais diversos assuntos, principalmente sobre seu papel na sociedade e de como desempenhá-lo corretamente.

A busca pelo aprendizado perpassa, sobretudo, pelas questões de ensino e aprendizagem. Aprender não é uma tarefa fácil, mas não se pode partir do princípio de que seja algo inatingível; ao contrário, é possível, assim como outras atividades, desde que se tenham bons instrumentos de trabalho e disposição para aprender. E tanto no ato de aprender quanto no de realizar outras tarefas, aperfeiçoa-se com a prática.

Um aluno, ao optar pelo estudo na sala de aula (é conveniente ressaltar que a sala de aula não é o único meio para instruir – se), contará com a ajuda de um professor, mas é bom salientar que haverá, na sala, outros alunos e não somente um, e isso exigirá maiores cuidados por parte da escola para que todos aprendam. A partir dessa necessidade do aprendizado coletivo que há nas escolas, é que surgem problemas tão complexos, cujas soluções são tão almejadas: começa a serem questionados os fatores das dificuldades que alguns alunos têm em compreender determinados conteúdos, como a Língua Portuguesa, qual a forma mais eficaz para que todos aprendam de forma mais igualitária, o que lhes é transmitido e o que a escola pode fazer para ajudar nas dificuldades dos alunos e mais outras questões que surgem.

Assim, descobrir os fatores da dificuldade de aprendizagem é o primeiro passo para minimizar o déficit na aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o presente estudo busca responder os seguintes problemas: quais são os fatores que provocam a dificuldade de aprendizagem do ensino fundamental ao médio? Quais as estratégias adotadas pela escola para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem?

Partindo da hipótese de que as causas das dificuldades de aprendizagem perpassam por fatores psicológicos, intelectuais, familiares, financeiros e que as estratégias adotadas pela escola para auxiliar o aluno na aprendizagem são planos de intervenção pedagógica, aulas mais dinâmicas, cursos para melhorar a didática dos professores, acompanhamento com especialistas para alunos e professores, incentivo

ao aluno para que ele busque o saber, objetiva-se, então, neste trabalho, estudar as dificuldades de aprendizagem no contexto das aulas de língua portuguesa.

Sendo o conhecimento fundamental para a formação do homem e, conseqüentemente, da sociedade, justifica-se o desenvolvimento deste estudo. Para os indivíduos, é de suma importância averiguar o que os impede de percorrer o caminho rumo ao saber e, assim, reverter tais problemas em busca de um homem mais instruído, que vise e trabalhe para a construção de uma sociedade melhor.

Como futuros professores, julga-se essencial analisar e tentar solucionar tal problema, aprimorando não só a nossa capacidade de refletir sobre tal fato, mas também adquirindo experiência para a carreira.

2 Referencial teórico

Cordeiro (2001), no artigo “Das crianças e dos pássaros”, disse, em uma crítica a um artigo do Rubem Alves, que o ensinar exige uma postura de filósofo do professor. Nesse caso, ele fala a respeito da hierarquia mestre/discípulo, ou seja, professor/aluno. Mas, se essa afirmação fosse desvinculada do contexto e generalizada, ver-se-ia que ela também faz sentido na relação ensino/aprendizagem, pois o professor é como o filósofo que encaminha o discípulo para buscar o saber.

Reale e Antiseri (2004) relatam o método maiêutica, no qual Sócrates, filho de uma parteira, fala que o filósofo tem um papel semelhante ao de uma parteira: a parteira ajuda as mulheres a dar a luz, mas não faz o trabalho no lugar delas. O filósofo ajuda os discípulos a conceberem não a criança, mas uma ideia; ajuda-os a pensarem, mas não faz isso por eles. E tomando por base a frase de Cordeiro mencionada acima e o pensamento de Sócrates, pode-se observar como professor e filósofo são semelhantes ao ensinar: o professor explica o conteúdo e deve conduzir o aluno para que este aprenda a usá-lo, mas não raciocinará pelo aluno, apenas mostrará o caminho; assim também o filósofo não raciocina pelo discípulo. É importante mencionar que a explicação dada pelo professor seria como a instrução que a parteira dá à gestante para que tudo ocorra bem no parto. Perceba que a parteira não desempenha o papel da mãe, assim como o professor não deve desempenhar o papel do aluno.

Um grande dilema da atualidade é que boa parte dos alunos não está conseguindo compreender nem sequer as “instruções da parteira”, ou seja, a explicação do conteúdo feita pelo professor. Perante essa situação, surgem as questões: o que há de errado na relação ensino/aprendizagem? No contexto da Língua Portuguesa, o que fazer para melhorar a aprendizagem desse conteúdo? Tais indagações inquietam não somente professores, mas também as partes envolvidas pelo contexto escolar (pais, alunos, gestores, psicopedagogos etc.). Para minimizar as dificuldades de aprendizagem, é preciso localizar as principais causas desse déficit no ensino para, depois, buscar soluções.

2.1 Algumas causas do déficit de aprendizagem

Vários estudos foram e são realizados na tentativa de identificar as principais causas das diversas dificuldades de aprendizagem, os efeitos das mesmas na vida dos

estudantes e medidas eficazes para solucionar o problema. E o melhor caminho é esse. Somente por meio de estudos é possível identificar e solucionar os problemas da aprendizagem em geral e não só desta, mas, principalmente, os problemas de aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil.

Primeiramente, é preciso ressaltar que aprender não é memorizar, mas confrontar os conteúdos com a realidade vivida, sendo capaz de associar sua definição à sua função ou assimilá-lo às situações necessárias.

É preciso lembrar que ninguém nasce, vive ou morre com todos os conhecimentos agregados a si, é preciso aprender durante toda a vida e compreender que não se saberá tudo. É de suma importância destacar, ainda, que todos têm ou já tiveram algum tipo de dificuldade, isso é perfeitamente normal. Uma eventual dificuldade é normal, seja no contexto escolar/intelectual ou na vida particular de cada indivíduo. O que preocupa mesmo não é uma ocasional dificuldade, mas dificuldades na aprendizagem que são fora do comum. E se tratando do contexto escolar/intelectual, a situação vista no Brasil, atualmente, é a de uma grande quantidade de alunos que já ultrapassaram os anos iniciais da educação, mas não conseguem nem ao menos ler e escrever de acordo com a série que cursa. É claro que se o aluno não sabe ler e/ou escrever, ele também não sabe os demais conteúdos. E o mais preocupante é que esse problema, muitas vezes, não fica apenas restrito ao Ensino Fundamental, mas abarca também o Médio, e alguns alunos chegam ao Ensino Médio lendo e/ou escrevendo como um aluno que cursa os anos iniciais, e não é só na leitura e na escrita, mas se portam desta maneira também nos demais conteúdos.

Considerando apenas o contexto Língua Portuguesa, é possível notar várias dificuldades. Mas estas não deveriam ocorrer com tanta frequência, uma vez que os alunos são falantes dessa língua. É claro que não se pode negar a complexidade da língua portuguesa e a grande variedade linguística encontrada no país, mas as dificuldades vistas, hoje, deixam a entender que aprender Português é praticamente impossível, o que na realidade não é. Não há a necessidade de por o aprendizado de Português como a atividade mais complicada do mundo, pois isso não é verdade.

O que se vê, hoje, no cenário do ensino de Português no Brasil, é uma enorme dificuldade na fala, na escrita e na leitura, podendo ser em um ou mais de um desses itens simultaneamente.

As dificuldades na fala e na escrita não são no âmbito informal, pois com este o aluno tem contato diariamente. A fala e a escrita, no cotidiano, não são tão restritas a regras, em função disso não geram tantas dificuldades, pois o objetivo é uma comunicação que permita o ouvinte entender o que lhe é proposto e, se o entendimento é alcançado por meio da fala e/ou da escrita informal, o enunciador não vê o porquê de falar e/ou escrever segundo a norma padrão.

Já no caso da leitura, não há como dizer que o aluno lê textos informais, mas não lê os formais, uma vez não são realizadas leituras diferentes para cada tipo de texto; ou o aluno consegue ler ou não consegue. E esse é um ponto preocupante, pois boa parte dos alunos brasileiros não lê corretamente, não saindo, assim, do analfabetismo funcional. E não se trata só de alunos pobres, de escola precária, mas também de alunos que frequentam uma escola considerada razoavelmente boa.

As causas das falhas na aprendizagem são diversas, podendo perpassar fatores psicológicos, familiares, intelectuais e financeiros.

Primeiramente, faz-se necessário analisar o aluno, tanto nos aspectos escolares/intelectuais quanto nos de sua vida pessoal, além do seu processo de desenvolvimento. Após analisar tais aspectos, é preciso analisar o ambiente escolar e os aspectos desse ambiente que afetam a aprendizagem.

É fundamental considerar, primeiro, que, ao analisar o ambiente escolar, é possível notar que ele não se encontra isolado, inerente às influências do mundo. É preciso observar que os indivíduos que compõem a escola são seres humanos, que vivem em sociedade e que recebem influência do meio em que vivem e dos componentes desse meio. Lima (2002, p. 6) confirma isso ao afirmar que

[...] a experiência escolar insere – se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar [...].

Sendo assim, para amenizar as dificuldades de aprendizagem, é preciso analisar a escola e o aluno juntamente com o meio no qual estão inseridos, e não como partes isoladas e independentes.

Para Fonseca (1999), citado por Alves (2010), a criança com dificuldades de aprendizagem é normal em termos intelectuais, porém o seu sistema nervoso não recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual e auditiva da mesma maneira que uma criança normal. Mas isso não significa que essa criança não possua capacidade de aprendizagem, tudo depende da adequação às necessidades do aluno.

As causas familiares são apontadas como fator preponderante para a formação do aluno. Muito se é ensinado que a família é a célula mãe da sociedade. Bem antes disso, quando os alunos ingressam na escola, lhes é ensinado que os pais são os primeiros mestres. De fato, isso é verdade, os primeiros mestres são os pais. São estes que devem primeiro estimular os filhos a aprenderem. Para Gordon e Noel (1998, p. 323) *apud* Alves (2010, p. 38), “[...] os pais são os primeiros professores das crianças e durante os primeiros quatro ou cinco anos, em geral os únicos de máxima importância... Os pais não são apenas os primeiros professores; são de longe os mais importantes”.

Então, se os pais são os primeiros mestres, é preciso que eles saibam educar e estimular os filhos para que eles busquem o saber e, ao frequentarem a escola, saibam respeitar os demais. Além disso, os filhos precisam ser orientados pelos pais, precisam ser conduzidos ao saber, primeiramente pelos pais. Uma criança em fase inicial de desenvolvimento que não é estimulada pelos pais a aprender e a se interessar pela língua materna receberá esse estímulo de outros, mas muitas vezes não responderá adequadamente a esses estímulos, pois não se sente motivado dentro de sua casa, que é

o lugar que, na infância, ela passa mais tempo e passa a não se interessar pelo estudo da língua.

Outro fator de ordem familiar que pode afetar o desempenho da criança é a exposição a conflitos conjugais de seus pais. Alves (2010) afirma que os traumas prejudicam o aprendizado da criança. Por isso, a criança e não somente a criança, mas o adolescente também, não devem ser expostos a tais situações, para que não gere problemas maiores que dificultem sua aprendizagem.

A dificuldade em aprender a Língua Portuguesa pode estar relacionada com fatores psicológicos e/ou orgânicos. E isso engloba tanto crianças quanto adolescentes. O aluno pode apresentar disfunções como déficit de atenção, hiperatividade e autismo. É importante, ao analisar cada caso, considerar a saúde mental e física de cada aluno. Scoz (2011) aponta os fatores psicológicos e os orgânicos como fatores da falta de aprendizagem.

Além disso, é preciso considerar, ainda, o fator financeiro, que pode prejudicar o aluno no processo da aprendizagem, pois, se um aluno está preocupado se vai perder sua moradia ou se faltará o básico como alimentação e vestuário ou se ele já passa por necessidade, certamente não conseguirá se concentrar nas atividades escolares. Nesse sentido, Alves (2010, p.39) afirma que “[...] uma criança mal alimentada, com frio, doente ou com mau ambiente familiar não tem condições para dar um bom rendimento”. É importante observar tal fator quando se for averiguar as causas da dificuldade de um aluno em Língua Portuguesa, por exemplo.

É preciso considerar, ainda, os fatores diretamente relacionados ao ambiente escolar como a disciplina da sala no geral, a forma como é ensinada a matéria e a afinidade com o professor.

A disciplina da sala é um fator de grande relevância para um bom rendimento escolar. Se não há ordem na sala, não há como nem ouvir o que o professor explica e, tampouco, se concentrar no que é possível ouvir.

Há outro fator preponderante que pode atrapalhar a qualidade do ensino: a forma como a matéria é ensinada. Conteúdos complexos, como as regras gramaticais, não podem ser ensinados de qualquer maneira, pois não são tão fáceis de aprender. É importante que sejam transmitidos de forma compreensível e atrativa para os alunos.

A afinidade com o professor é importante também. Se a presença do professor traz um incômodo para o aluno ou se por algum motivo a convivência entre ambos não é boa, certamente o aluno pouco se importará com o conteúdo ou não desejará estudá-lo para evitar a presença do professor.

Não se pode estabelecer um único fator que prejudica a qualidade da aprendizagem, é preciso que se analise cada caso. É aí que se encaixa a psicopedagogia.

Scoz (2011, p.23) afirma sobre a psicopedagogia: [...] “seu objetivo é resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas decorrentes desse processo”.

As dificuldades de aprendizagem não sanadas ou não amenizadas podem deixar marcas negativas nos alunos, tais como a insegurança e a baixa autoestima, além do próprio atraso no aprendizado. Por isso, é necessário que se realize um acompanhamento com um especialista: o psicopedagogo.

2.2 O papel do psicopedagogo

O psicopedagogo realiza uma avaliação do aluno para averiguar as possíveis causas do déficit na aprendizagem. Depois são elaboradas as melhores formas de intervenção para aquele aluno. Porém essa intervenção não contará somente com o aluno e com o especialista, é preciso o apoio da família e da escola para resolver ou amenizar tal problema. O papel do especialista é avaliar e buscar soluções junto à comunidade. Assim, a psicopedagogia é fundamental, porque trabalha com a avaliação e medicalização do problema, quando necessário.

Portanto, para sanar déficits no aprendizado da Língua Portuguesa, é preciso analisar todas as causas mencionadas, além de contar com o apoio de um especialista, da família e da escola. Afinal, está na Constituição que a educação é um direito de todos e não é educação de qualquer forma, e sim de qualidade.

3 Procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos para este trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada em obras de autores como Lima (2002) e Scoz (2011) e em artigos online, como Alves (2010). Foi realizada, também, uma pesquisa de campo. Os procedimentos técnicos utilizados nessa fase foram: questionários destinados a alunos de 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, além da entrevista com uma psicopedagoga.

Um dos questionários foi aplicado a 67 alunos e continha cinco questões, sendo quatro de múltipla escolha e uma discursiva. O outro questionário foi aplicado a 6 professores de Língua Portuguesa e continha, também, cinco questões, porém, três questões eram de múltipla escolha e as outras duas eram discursivas. O terceiro e último questionário foi aplicado a uma psicopedagoga, atuante em Patos de Minas-MG, e continha oito questões discursivas.

Os questionários para alunos e professores foram aplicados em três escolas públicas, sendo duas situadas no município de Patos de Minas e a outra no município de Serra do Salitre; ambos os municípios em Minas Gerais.

Durante a realização da pesquisa de campo, foram observados os aspectos éticos, respeitada a não identificação dos participantes e das escolas.

Os dados coletados foram analisados de maneira quantitativa e qualitativa. A partir das questões fechadas, foram elaborados, com auxílio do Excel, gráficos. Já as respostas às questões discursivas foram analisadas em seus conteúdos.

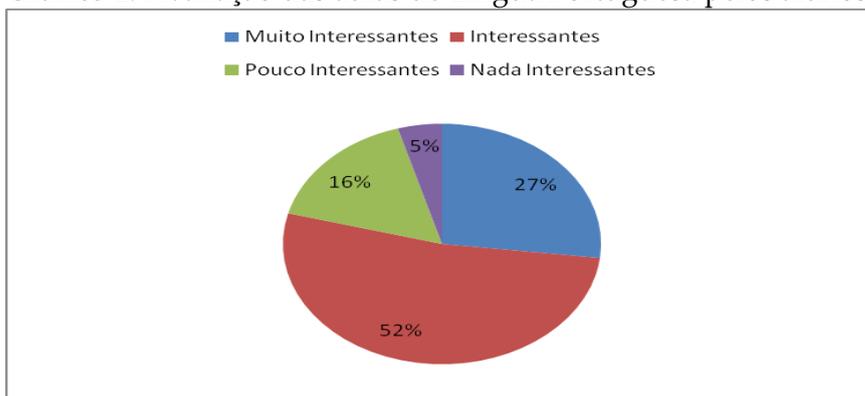
4 Apresentação dos resultados

Os resultados obtidos serão apresentados em três subseções. Uma primeira referente aos dados coletados junto aos alunos, uma segunda referente aos dados coletados junto aos professores e uma terceira em que serão mostrados os principais apontamentos da psicopedagoga.

4.1 Dados obtidos com os alunos

Logo no início do questionário, os alunos foram indagados acerca da forma como avaliam as aulas de Língua Portuguesa, ao que se mostraram favoráveis, visto que a maior parte deles disse que as aulas dessa disciplina são interessantes ou muito interessantes, como mostra o gráfico 1.

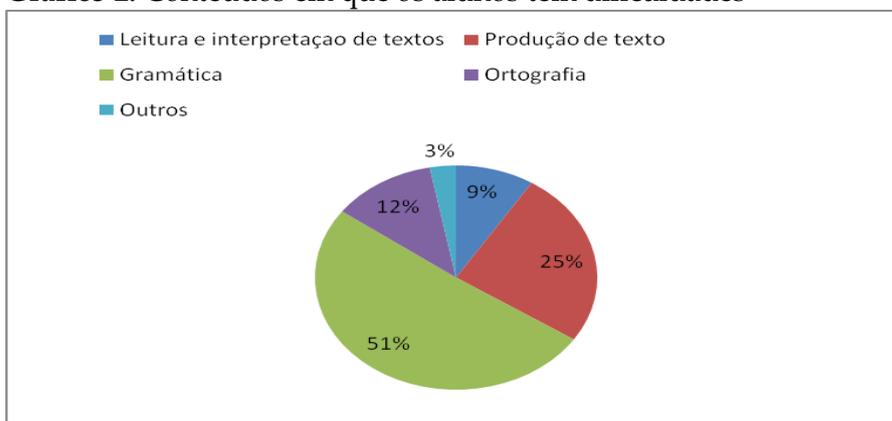
Gráfico 1: Avaliação das aulas de Língua Portuguesa pelos alunos



Fonte: Dados de pesquisa de campo (2014)

Na sequência, responderam a uma pergunta que versava sobre os conteúdos de Língua Portuguesa em que têm dificuldades. Os dados obtidos são mostrados no gráfico 2.

Gráfico 2: Conteúdos em que os alunos têm dificuldades



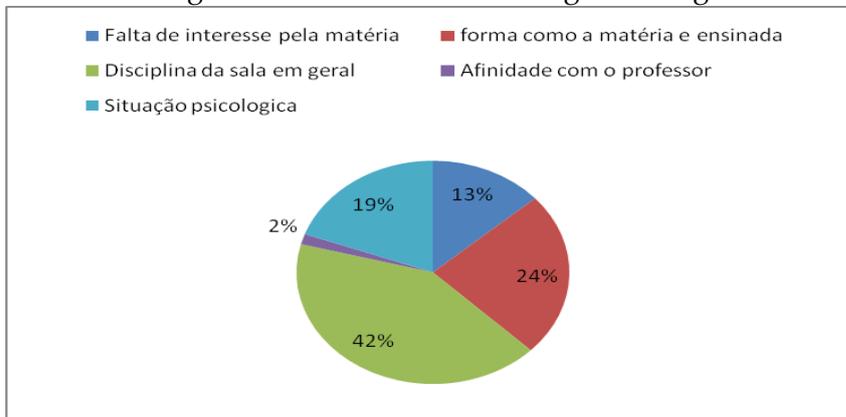
Fonte: Dados de pesquisa de campo (2014)

O conteúdo que gera maior dificuldade nos alunos é a Gramática, em segundo lugar ficou Produção de Textos, em terceiro a Ortografia e, em último lugar, Leitura e Interpretação de Textos, como mostra o gráfico 2. Uma pequena porcentagem dos alunos (representada no tópico “Outros”) marcou incorretamente a pergunta referente ao gráfico 2.

A origem das dificuldades de aprendizagem, segundo os alunos, está principalmente na disciplina da sala. A forma como a matéria é ensinada ficou em

segundo lugar, em terceiro a situação psicológica, em quarto lugar ficou a falta de interesse pela matéria e em último lugar ficou a afinidade com o professor, como é possível ver no gráfico 3, logo abaixo:

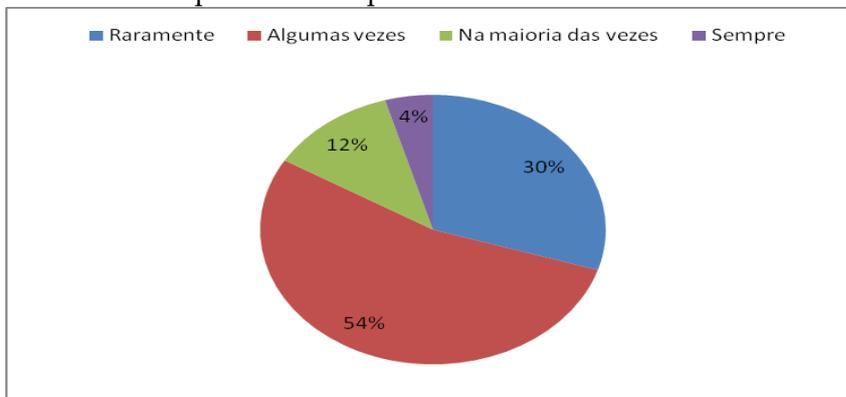
Gráfico 3: Origem das dificuldades em Língua Portuguesa



Fonte: Dados de pesquisa de campo (2014)

O quarto questionamento foi acerca da frequência com que os alunos têm dificuldade. A maioria dos alunos tem dificuldade apenas algumas vezes. Uma grande parte possui dificuldade na maioria das vezes. Uma pequena parte tem dificuldade sempre e a minoria raramente tem dificuldade, como mostra o gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Frequência com que os alunos têm dificuldade



Fonte: Dados de Pesquisa de campo (2014)

Por fim, os alunos foram questionados acerca de quais medidas deveriam ser tomadas para melhorar o aprendizado de Língua Portuguesa. As principais sugestões foram mudança na disciplina da sala e melhoria dos métodos de ensino.

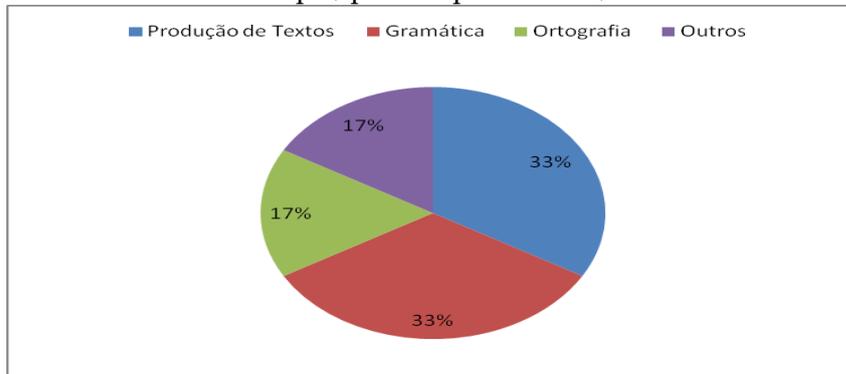
Além das sugestões mencionadas, os alunos sugeriram, ainda, aulas de reforço, reexplicação do conteúdo pelo professor (quando necessário), melhoria no material didático, reforço escolar, mais estudo por parte dos alunos, serem mais trabalhadas questões de vestibular e outros exames em sala.

Uma pequena quantidade de alunos não respondeu à pergunta e outra pequena quantidade respondeu que as aulas, da maneira como estão, proporcionam o aprendizado do conteúdo.

4.2 Dados obtidos com os professores

O primeiro questionamento feito aos professores foi referente ao conteúdo que, na visão deles, gera mais dificuldade nos alunos. Gramática e Produção de Textos ficaram equiparadas como os conteúdos que geram dificuldade. Uma porcentagem menor respondeu que Ortografia seria a causa da dificuldade entre os alunos. Uma pequena porcentagem dos professores marcou dois conteúdos como geradores de dificuldade nos alunos, em função disso, sua resposta foi incluída no tópico “Outros”. As respostas acima estão representadas no gráfico 5, logo abaixo:

Gráfico 5: Conteúdos que, para os professores, causam dificuldade nos alunos



Fonte: Dados de Pesquisa de campo (2014)

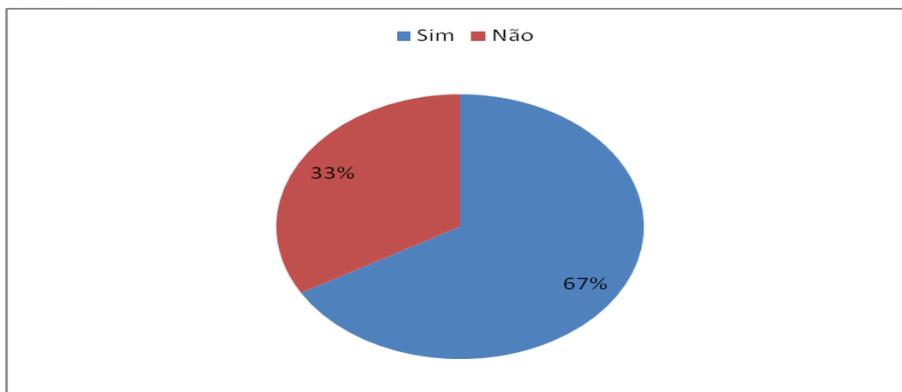
A segunda indagação feita aos professores foi referente ao método de ensino que desperta maior interesse nos alunos. Os resultados obtidos foram que aulas expositivas, aulas com vídeos e/ou filmes e aulas com jogos e/ou debates, de uma forma igualitária, são as que despertam interesse nos alunos, pois tais alternativas foram marcadas pela mesma quantidade de professores. Aulas com exercícios não foram mencionadas como motivadoras do interesse discente.

Na terceira questão, foi solicitado aos professores que enumerassem as causas da dificuldade dos alunos. Os fatores apontados (metade das vezes ou mais da metade) como o mais importante ou entre os três mais importantes foram a desestrutura familiar, a indisciplina e os fatores psicológicos do aluno. A desestrutura familiar foi apontada todas as vezes como o principal ou entre os três mais importantes fatores que provocam o déficit na aprendizagem. As salas de aula muito cheias apareceu menos da metade das vezes como o mais significativo fator ou entre os três mais importantes. A didática descontextualizada foi a que menos apareceu como fator importante ou entre os três mais importantes.

Na penúltima questão, os professores foram indagados se na escola em que lecionam há profissionais especializados para apoiar os alunos com relação às dificuldades de aprendizagem e como esse apoio ocorre. A maior parte dos

professores respondeu que não há profissionais específicos para apoiar os alunos com dificuldade de aprendizagem, como mostra o gráfico 7.

Gráfico 7: Presença de profissionais especializados para atender as dificuldades dos alunos



Fonte: Dados de pesquisa de campo (2014).

Metade dos que responderam sim não esclareceram de que maneira ocorre o apoio. A outra metade relatou que há sala específica para atender o aluno com dificuldades no contraturno, aulas no tempo integral e uma professora que trabalha com o reforço escolar referente à leitura. Dos que disseram não haver profissionais específicos para apoiar os alunos, um respondeu que, apesar de não haver tais profissionais, os gestores da escola buscam sanar as dificuldades dos alunos por meio da análise individual dos alunos com dificuldade.

4.3 A visão psicopedagógica

4.3.1 Maiores causas da dificuldade na aprendizagem dos alunos que são avaliados pela psicopedagoga

Segundo a psicopedagoga, as maiores causas da defasagem no aprendizado são: déficit de atenção e concentração, hiperatividade, baixo desenvolvimento (linguagem, motora etc.), alunos promovidos à série seguinte sem serem alfabetizados, além de crianças e adolescentes depressivos, entre outros.

4.3.2 Melhores soluções

O mais recomendado, conforme relato da psicopedagoga é um diagnóstico clínico com intervenções psicopedagógicas, de acordo com cada caso.

4.3.4 Papel da família

A entrevistada afirma que é de suma importância uma família bem estruturada, pois a família ajuda no tratamento. Ela afirma, ainda, que em casos nos quais há uma

boa estrutura familiar, o problema da aprendizagem pode estar relacionado apenas com o pedagógico.

A entrevistada afirma que a família pode auxiliar reconhecendo o problema, seguindo as orientações clínicas, além de apoiar e valorizar o filho (a).

4.3.4 Perda da autoridade do professor

A especialista relatou que a perda da autoridade do professor está relacionada à família, pois, se em casa não há limites, regras ou ordem, dificilmente esse filho se portará adequadamente na sala de aula.

4.3.5 Tratamento do aluno indisciplinado

Segundo a psicopedagoga, é importante que o professor utilize técnicas de ensino-aprendizagem adequadas às situações. É preciso que tal professor expresse o desejo de ensinar e desperte o desejo de aprender no aluno.

4.3.6 Auxílio de diversas partes para o aluno e diferentes métodos

Segundo a especialista, é preciso que a família e os professores sejam ouvidos e, caso não seja possível resolver o problema do aluno dentro do âmbito escolar, é necessário encaminhar o aluno ao especialista.

Os métodos sugeridos por ela são: situar o nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, verificar seu molde assimilativo (como ele aprende), selecionar materiais didáticos de acordo com cada necessidade, utilizar uma didática pedagógica que aproxime aluno e professor e que seja utilizado um vocabulário coerente.

5 Considerações finais

Com base nas pesquisas realizadas, é possível concluir a importância de, ao analisar o ensino e principalmente a aprendizagem de Língua Portuguesa, averiguar não somente o âmbito escolar, mas a família e os fatores orgânicos e psicológicos do aluno. Pois, como objetiva-se averiguar, os motivos da dificuldade de aprendizagem perpassam os fatores psicológicos e familiares, além do contexto da escola.

Além disso, conclui-se, ainda, como previsto nos objetivos, que a escola pode e deve elaborar e realizar diversas atividades (como o aprimoramento de métodos e as atividades de intervenção pedagógica), além de proporcionar o acompanhamento com o especialista para os alunos, com a finalidade de sanar ou amenizar as dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa. Mas é sempre importante, primeiro, analisar cada caso.

Referências

ALVES, Célia Maria Vaz. *Insucesso escolar: estudo de caso*. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, 2010. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

CORDEIRO, José Nivaldo. *Das crianças e dos pássaros*. 2001. Disponível em: <<http://www.olavodecarvalho.org/convidados/0105.htm>>. Acesso em: 22 de out. 2014.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo Sobradinho 107, 2002. 30 p. (Fundamentos para a educação)

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Filosofia pagã antiga*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004. 113 p., v. 1.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 174 p.