

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Processo de Ensino e Aprendizagem de Conceitos Históricos
a partir da Utilização de “Sistemas Apostilados de Ensino”

Fabrício dos Santos Indrusiak

Porto Alegre, 2008.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Processo de Ensino e Aprendizagem de Conceitos Históricos
a partir da Utilização de “Sistemas Apostilados de Ensino”
Análise das Apostilas do Sistema Positivo e do Sistema Uno de Ensino: utilizadas
em turmas de ensino médio nos anos letivos de 2007 e 2008.

Fabício dos Santos Indrusiak

Professor Orientador: Fábio Kühn

Porto Alegre, 2008.

RESUMO

Esta investigação está focada no processo de ensino e aprendizagem de conceitos históricos propiciados pelos dois maiores sistemas apostilados de ensino do país, o Sistema Positivo de Ensino (da Editora Posigraf) e o Sistema Uno de Ensino (da Editora Moderna), utilizados em um grande número de instituições de ensino particulares (confessionais e privadas).

Este tipo de material didático surgiu na década de 1970 com o aparecimento dos grandes cursos preparatórios para o vestibular. Na década de 1990 esta linha de material começou a aparecer em muitas escolas de Ensino Médio que tinham por objetivo preparar seus alunos para o vestibular. Nos últimos dez anos a concorrência entre as instituições particulares de ensino transformou a preparação para o vestibular em um forte argumento de venda. Para tanto, as escolas privadas passaram a utilizar materiais especializados no processo seletivo das universidades públicas.

O objeto do presente trabalho consta entre os mais vendidos materiais didáticos do país. As duas propostas são elaboradas por duas das maiores editoras de materiais didáticos (Posigraf e Moderna) e são utilizados em turmas de terceiro ano do Ensino Médio.

Como o objetivo das escolas ao utilizar estes materiais apostilados é a preparação para o vestibular, pretendo estabelecer uma relação entre os objetos estudados e um parecer do Ministério da Educação referente à regulamentação do processo seletivo para ingresso no ensino superior (o concurso vestibular).

Meu interesse na análise dos sistemas apostilados é entender que tipo de apropriação dos conceitos é possível ser feita a partir da adoção desses sistemas nas escolas de ensino médio. Nesta busca, a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel servirá como referencial teórico.

SUMÁRIO

Introdução	5
Capítulo I: A importância e o perfil do ensino médio no Brasil	10
Capítulo II: A aprendizagem proposta por David Ausubel	16
Capítulo III: A construção do livro didático frente ao concurso vestibular	24
Capítulo IV: Análise das apostilas; As propostas pedagógicas, os materiais didáticos e o programa da prova de história do vestibular da UFRGS	29
Conclusão	36
Bibliografia	38

INTRODUÇÃO

O interesse geral desta investigação é a utilização dos materiais de suporte teórico na prática de ensino da disciplina de História. O tema central de reflexão desta pesquisa - o processo de ensino voltado para o vestibular nas instituições privadas e a aprendizagem de conceitos históricos - foi se constituindo desde o início da graduação quando comecei a lecionar em cursos de pré-vestibular e entrei em contato com a utilização e elaboração deste tipo de material. Mas a problematização do tema só se consolidou no último ano de curso, quando, na disciplina de Prática de Ensino de História, entrei em contato com alguns conceitos que em quatro anos de magistério muito pouco havia pensado. A necessidade de constantes referenciais teóricos e metodológicos, as possibilidades de ensino alternativas a aula expositiva e dialogada, e, principalmente, as possibilidades de utilização e os limites impostos pelo material de apoio didático, seja ele livro ou apostila.

Nesse mesmo período, passei a lecionar em duas escolas particulares de ensino médio. Enquanto entrava em contato na universidade com estes novos conceitos, uma constatação me parecia clara em sala de aula: lecionar em cursos preparatórios não era igual a lecionar em uma escola de ensino médio. A partir desta constatação uma série de questionamentos apareceu na minha prática docente. Como ensinar História para alunos de ensino médio? Como construir os conceitos necessários para o entendimento dos processos históricos? Como o livro didático pode me ajudar nesta construção? Atendendo, portanto, a uma demanda profissional pessoal, comecei a buscar argumentos teóricos que me propiciassem entender o processo de ensino e aprendizagem de História.

Lecionando desde 2007 no Ensino Médio, recebi inúmeros materiais para análise. Os livros e apostilas são enviados pelas editoras aos professores para que eles escolham o material do ano seguinte. Nas duas escolas em que trabalho, recebi apenas sistemas apostilados de ensino para a apreciação, e ao conversar com colegas, que dão aula em outras escolas privadas na Região Metropolitana de Porto Alegre, eles confirmaram que

esta é uma realidade na maior parte destas instituições. A opção pela análise dos sistemas apostilados deve-se justamente ao crescimento deste tipo de suporte teórico nos bancos escolares. Então cheguei a problematização do meu tema: era necessário analisar a qualidade deste material, ou seja, se estas apostilas possibilitavam reais condições para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (para tanto, foi necessário conceituar o que é um bom processo de ensino e aprendizagem).

Meu objetivo de pesquisa está centrado nas possibilidades e limites oferecidos por este tipo de material, como ele pode contribuir para a formação de um aparato conceitual sólido dos seus usuários, de que forma cumpre ou não a função de aporte didático e qual a possibilidade de se desenvolver um processo de aprendizagem significativa a partir das obras escolhidas.

A literatura educacional, as pesquisas sobre ensino de História e as propostas curriculares apontam para a desconstrução de um ensino de história que prima por uma história factual, sob uma concepção de tempo¹ linear, de acontecimentos que *passam* um após o outro, sem vínculo com as experiências dos indivíduos e, portanto, *a-histórico*. A aproximação da História com a Pedagogia e a Psicologia, trouxe possibilidades de construção de uma educação histórica, ao propor o desenvolvimento de competências cognitivas com objetivo de formar conceitos.

Uma educação histórica enfatizaria os aspectos didático-pedagógicos do ensino de História e a adoção de procedimentos metodológicos capazes de estimular as funções cognitivas dos estudantes.

Neste sentido, a “apostila” ou o livro didático são os recursos imediatos do professor e principalmente dos alunos para buscar um embasamento teórico, conceitual e para o desenvolvimento do intelecto do discente.

¹ A problemática do tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História é pontualmente abordada na tese de doutorado de Leide Divina Alvarenga Turini, *O Tempo Histórico na pesquisa Sobre o Ensino de História: um balanço historiográfico*. UNICAMP, 2006.

O presente trabalho tem como objeto de estudo o conjunto de apostilas de História do *Sistema Positivo*², da Editora Posigraf, e do *Sistema Uno*³, da Editora Moderna, propostos para o ensino médio. Estes sistemas apostilados baseiam-se na preparação para o vestibular, trabalhando a totalidade de seu programa nos dois primeiros anos de ensino e utilizando o terceiro ano do ensino médio para fazer uma revisão completa dos conteúdos programados para tal estágio do ensino. A escolha do projeto editorial destes dois grupos não foi aleatória. Procurei analisar dois dos materiais mais utilizados pelas escolas privadas no estado do Rio Grande do Sul.

Este material que acaba por substituir o livro didático é parte importante do *corpus* das políticas curriculares de ensino de história. É a ferramenta necessária para que o aluno “*recrie e reinterprete as definições curriculares*” propostas⁴. Logo esta análise recai sobre parte deste *corpus*, que ainda é composto pela interação professor aluno, a opção metodológica do docente e toda a carga subjetiva presente na elaboração do próprio material, mas estes são temas que não serão trabalhados nesta pesquisa.

Para realizar a análise das apostilas não encontrei referenciais específicos, por isso utilizarei como base teórica as reflexões acerca das funções e da produção do livro didático de história. Porém, aos conceitos elaborados sobre a função do livro didático, deve ser acrescentada a constante preocupação com a preparação para os concursos vestibulares das maiores universidades do país, que é norteadora da elaboração dos “*sistemas apostilados de ensino*”. Para fazer tal aproximação, apresento o parecer do MEC⁵ que regulamenta o processo seletivo de ingresso para o nível superior e chama a atenção para a influência que o concurso vestibular tem sobre a estruturação do ensino médio.

² Sistema Positivo de Ensino. Curitiba: Posigraf, 2008.

³ PETTA, Nicolina e OJEDA, Eduardo. UNO Total: História. São Paulo: Moderna, 2007.

⁴ DIAS, Rosanne Evangelista e ABREU, Rozana de. *Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp098_99.pdf>. Acesso em 11 Out. 2008.

Nesta aproximação, algumas questões permanecerão como suporte para a produção da pesquisa: “a perspectiva quanto à visão de História, a relação com o processo de construção de conhecimento pelo aluno, a orientação curricular e as funções cumpridas pelo livro didático.”⁶. No entanto, sempre aproximando estas questões do processo de preparação para o vestibular presente na elaboração dos “sistemas apostilados de ensino”.

A relevância das discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem a partir dos “sistemas apostilados de ensino” é visível à medida que as escolas privadas vêm colocando no centro de suas preocupações a preparação para o concurso vestibular, que classifica o aluno para uma vaga no ensino superior. As instituições privadas de ensino reorganizam seus currículos e programas a fim de atender às necessidades mercadológicas, e adequar sua proposta aos interesses dos pais e dos alunos.

Neste sentido, a narrativa histórica escolhida pela escola deve estar em sintonia com os problemas concretos da vida de seus alunos e meu interesse está no “processo de construção de conhecimento pelo aluno”, de que forma ele se apropria desta narrativa e alcança um nível significativo de aprendizagem, enquanto se prepara para o vestibular. De que forma o aluno pode adquirir um aparato conceitual complexo que permita preencher parte das lacunas conceituais decorrentes deste ensino precário e que lhe sirva de ferramenta para fazer a apropriação da narrativa e dos processos históricos, e para tal, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel ⁷servirá de referencial teórico-metodológico. Utilizo apenas a teoria de Ausubel, pois ela revoluciona o foco da aprendizagem que sai do tradicional estímulo – resposta – reforço positivo, e avança para

⁶ MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina de. O Livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, n.48, dez. 2004. p. 134. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-1882004000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 Set. 2008.

⁷ AUSUBEL, David P. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980.

um processo que pode ser resumido como: aprendizagem significativa - mudança conceptual – construtivismo.⁸

Esta monografia está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, realizo uma reflexão sobre a importância e o perfil do ensino médio no país no decorrer das últimas décadas, a fim de estabelecer um amplo panorama referente à transformação do ensino privado no país, demonstrando como o “*sistema apostilado de ensino*” foi ganhando espaço neste setor ao longo das últimas duas décadas.

O segundo capítulo dedico a firmar as delimitações teóricas referentes ao conceito de aprendizagem significativa, suas possíveis construções no ensino de história e a construção dos conceitos históricos.

No terceiro capítulo discuto a elaboração do livro didático, aproximando este processo do parecer emitido pelo Ministério da Educação referente à influência do Processo Seletivo para o ingresso no ensino superior – vestibular – na organização do ensino médio.

Por fim, no último capítulo analiso as obras cruzando as possibilidades de uma aprendizagem histórica significativa e a apropriação de conceitos históricos fundamentais, com os programas e propostas pedagógicas presentes na apresentação de cada sistema apostilado de ensino. Além desta comparação entre a teoria e o programa proposto pelas editoras, guio a minha análise sobre as proposições de Alain Choppin⁹ acerca das funções do material didático.

⁸ A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel será complementada e desdobrada por autores como Joseph Novak e Marco Antônio Moreira, no entanto as obras destes autores pouco acrescentam aos conceitos básicos da teoria de Ausubel abordados nesta pesquisa e, por tanto, não serão citados.

⁹ CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set/dez.2004. p. 553. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 11 Out. 2008.

Capítulo I

A Importância e o Perfil do Ensino Médio no Brasil

Entre a Segunda Metade do Século XX e os Primeiros Anos do século XXI

O Aparecimento do Sistema Apostilado de Ensino.

As políticas e determinações públicas referentes à educação no Brasil vêm seguindo uma tendência mundial de estabelecer um elo entre a formação básica e a perspectiva de inserção do aluno no mercado de trabalho. Este elo é construído sempre levando em consideração as mudanças específicas de cada época e o aumento dos pré-requisitos e da concorrência no mercado de trabalho.

Partindo da forma pela qual o ensino nos anos de 1950 e 1960 estava organizado, encontraremos uma educação ligada à elite, na qual existiam pouquíssimas vagas para o que hoje chamamos de Ensino Médio. Segundo Santos *et al.*:

“O ensino (...) esteve por muito tempo vinculado à elite brasileira. As classes menos favorecidas não tinham grandes chances de acesso ao âmbito escolar, sendo basicamente compostas por pessoas leigas ou semi-analfabetas, destituídas de um caráter crítico para discernir sobre o que lhes era imposto pela ordem vigente.”¹⁰

Os grupos menos favorecidos economicamente concluíam geralmente o ciclo básico de alfabetização (atuais 1ª a 5ª série), pouquíssimos entravam no curso ginásial (o que corresponderia na legislação atual ao período da 5ª a 9ª série), e, segundo a lógica de SANTOS, o curso científico e o clássico, correspondentes ao atual ensino médio, era realmente um espaço dominado pela elite.

¹⁰ SANTOS, Juliana Cristina dos, ALVES, Luis Francisco Angeli, CORREA, João Jorge et al. Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. Ciênc. educ. (Bauru), set./dez. 2007, vol.13, no.3, p.311.

No entanto, nos anos de 1970, a ditadura militar (no seu descontrolado ímpeto desenvolvimentista) iniciou um processo de universalização do acesso ao ensino - é bem verdade que esta universalização deu-se sobre bases tecnicistas e ideologizantes, conforme era estabelecido nos acordos MEC/USAID (Ministério da Educação, do Brasil e United States Agency for International Development – o objetivo destes acordos era aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro; o que se deu através da reforma do ensino, onde os cursos primário (cinco anos) e ginasial (quatro anos) foram fundidos, se chamando de primeiro grau, com oito anos de duração; o curso científico fundido com o clássico passou a ser denominado segundo grau, com três anos de duração; o curso universitário passou a ser denominado terceiro grau - com essa reforma, se eliminou um ano de estudos fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau)¹¹. A partir da promulgação da Lei 5.692/71 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil o tecnicismo se instalou, conforme informações citadas por Cury, em seu artigo “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental”¹². Esta preocupação dos militares com o aumento das vagas no ensino médio não veio acompanhada de uma proporcional ampliação do ensino superior brasileiro, o que acarretou em uma reorganização do processo seletivo com a implantação de um vestibular unificado para todas as áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo verificou-se uma modificação no quadro das escolas particulares conforme aponta Santos *et al*, em 2007:

“De forma paralela, verificou-se uma expansão das escolas privadas, as quais prometiam oferecer um ensino de melhor qualidade, caracterizando o Ensino Médio como uma etapa preparatória para tornar o aluno apto para competir por uma vaga no concurso vestibular.”¹³

¹¹ ARAPIRACA, José de. O. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea: Série memória da educação). Neste livro o autor analisa do a participação da USAID na reestruturação da educação brasileira.

¹² CURY, Carlos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: Revista Brasileira de Educação, nº 2, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996, p. 11.

¹³ SANTOS, Juliana Cristina dos, ALVES, Luis Francisco Angeli, CORREA, João Jorge et al. Op. Cit, p.313.

É nesta expansão que surgem escolas como as do Grupo Positivo, no Paraná, do Grupo Objetivo, em São Paulo, e grupos menores em outros estados, como é o caso do Grupo Unificado e do Grupo Universitário no Rio Grande do Sul. Estes grupos geralmente oriundos de cursos preparatórios para vestibulares passam a desenvolver material didático próprio, que substituía os tradicionais livros didáticos. Isto, segundo Santos *et al*, em 2007, ultrapassa a noção didático-pedagógica para transformar-se em um argumento de disputa de mercados por parte destas escolas:

“Esta mudança foi acompanhada de uma inovação no sistema educacional, pois, na maioria das escolas, as apostilas didáticas substituíram o tradicional livro didático, com o objetivo de se ter um material adaptado ao sistema de vestibular, com informações sintetizadas e formatadas às provas. Assim, as apostilas são consideradas o marco da moderna Indústria Cultural, sendo vistas como um símbolo de eficiência e modernização, promovendo certo ‘status’ para instituições particulares de ensino, o qual passa a ser caracterizado como um ensino de ‘grife’ e muito utilizado no apelo comercial, na forma de ‘slogan’.”¹⁴

Durante todos os anos de 1980, até a metade da década de 1990, esta prática da utilização de apostilas ficou praticamente restrita a escolas oriundas de cursos preparatórios. As escolas mais tradicionais, durante este período mantinham a utilização do livro didático em suas classes. Porém, há mais de uma década, o livro didático tradicional vem perdendo espaço nas escolas de ensino básico do país, sejam elas da rede privada (principalmente no Ensino Médio) ou da rede pública (principalmente as redes municipais). As tradicionais obras de apoio pedagógico vêm sendo substituídas nas escolas por conjuntos de apostilas. Muitos daqueles grupos educacionais surgidos nos anos de 1970 transformaram-se no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 em grandes forças editoriais e passaram a concorrer com as editoras tradicionais pelo material escolhido nas escolas. Até mesmo algumas editoras tradicionais, como é o caso da Editora Moderna, observando o crescimento deste segmento passaram a produzir seu próprio sistema apostilado de ensino. Martins, em 2006 aponta em um artigo algumas razões apresentadas

¹⁴ SANTOS, Juliana Cristina dos, ALVES, Luis Francisco Angeli, CORREA, João Jorge et al. Op. Cit, p.313.

pelas instituições de ensino para optar pelas apostilas em detrimento dos clássicos livros didáticos:

“(...) algumas escolas, principalmente as particulares passaram a investir em seu próprio material didático, produzindo apostilas e outros livros complementares para seus alunos, alegando ser um material de qualidade, produzido por profissionais competentes, mais de acordo com os programas da escola e com a vantagem de serem atualizados anualmente.”¹⁵

Esta substituição ainda é sentida de maneira mais forte quando voltamos a concentrar a análise sobre as escolas privadas de ensino médio. Neste campo do ensino as instituições têm como objetivo central nas suas propostas pedagógicas a preparação para os maiores vestibulares do país, isto parece ser vital para as questões mercadológicas por elas enfrentadas, sem falar de uma disputa midiática toda particular assistida nos últimos dois anos quanto à colocação destas escolas no ranking do ENEM (exame nacional do ensino médio). Motta, um crítico do sistema apostilado de ensino, em 2001, explicita a lógica atrativa do sistema para as escolas particulares:

“A apostila é vista como um símbolo de eficiência e modernização, passando um conhecimento de maneira organizada, prática e racional, tendo como um único objetivo à aprovação no vestibular.”¹⁶

Esta realidade deve-se, segundo Mônica Sparta e Willian Gomes, psicólogos e pesquisadores ligados a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a falta de outras perspectivas para os jovens. Esses têm o ensino superior como a principal alternativa de continuidade após o término do ensino médio, como apontou pesquisa feita por estes pesquisadores com alunos cursando o terceiro ano do ensino médio em escolas públicas e privadas de Porto Alegre, em 2005. Sobre esta valorização da preparação para o ingresso

¹⁵ MARTINS, Silvana. Livros Didáticos X Sistemas apostilados: Um paralelo sobre as atividades de leitura. In: Estudos Lingüísticos XXXV. UEMS: Parnaíba, 2006, p. 1839.

¹⁶ MOTTA, Carlos. Indústria cultural e o sistema apostilado: A lógica do capitalismo. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54. Centro de Estudos e Sociedade: agosto, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000200009&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 20 Set. 2008.

do aluno integrante do ensino médio para o ingresso no ensino superior Sparta e Gomes afirmam que:

“A valorização da educação superior, principalmente dos cursos mais tradicionais, vem exercendo influência negativa sobre as diretrizes do ensino médio, que vem deixando de lado seu papel de preparação do jovem para o mundo adulto, conforme defendido pela LDB, e se transformando em um veículo de preparação para o concurso vestibular.”¹⁷

Mesmo críticos deste processo, Sparta e Gomes reconhecem a tendência de transformação do caráter do ensino médio e sua pesquisa explicita na verdade o atual anseio do mercado que vem sendo respondido pelas escolas com a ampliação dos sistemas apostilados de ensino na rede privada.

Os vendedores e editoras, responsáveis pela produção e inserção dos sistemas apostilados apressam-se para fazer a defesa do material, argumentando que o preço que o aluno precisa pagar é menor e que a quantidade de materiais que o discente precisa carregar também é menor. Os defensores do sistema acrescentam que as redes de ensino oferecem uma gama de serviços para as escolas associadas que permitem a capacitação destas escolas. Esta preocupação com a preparação do aluno para ingressar na universidade se consolidou de tal forma que o vídeo de divulgação do material elaborado pela Editora Positivo chega a afirmar que hoje mais de 1,7 milhão de alunos estão ligados a uma dessas redes (Anglo, COC, Objetivo, Pitágoras, Positivo, UNO e outras) em instituições de ensino privadas no Brasil.

Tamanha aceitação é bem justificada pela valorização do ensino superior como alternativa após a conclusão do ensino médio, e por motivos financeiros e mercadológicos, mas em minha pesquisa não encontrei estudos sobre as possibilidades que um sistema apostilado de ensino oferece ao docente para que ele qualifique sua atividade profissional e

¹⁷ SPARTA, Mônica e GOMES, William B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Rev. bras. orientac. prof.*, dez. 2005, vol.6, no.2, p.48.

consiga, como finalidade de sua atividade, propiciar a seus alunos um bom processo de construção do conhecimento e apropriação de conceitos históricos.

Capítulo II

A Aprendizagem Proposta por David Ausubel

A Aprendizagem Significativa e suas Possibilidades no Ensino da História

Existem inúmeras formas de estabelecer o processo de ensino e aprendizagem. O psicólogo da educação David Ausubel, construtor da noção de aprendizagem significativa¹⁸, aponta qual a função da psicologia da educação dentro da elaboração de uma perspectiva teórica do processo de ensino e aprendizagem:

“O papel básico da psicologia educacional, para a instituição de ensino, é lidar com a natureza, condições e avaliação da aprendizagem em sala de aula ou aprendizagem das disciplinas acadêmicas e os fatores que a influenciam.”¹⁹

Ausubel constrói sua reflexão teórica sobre as bases do cognitivismo-construtivista. Os pesquisadores ligados a esta linha de entendimento do processo de ensino aprendizagem valorizam o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento e no reconhecimento do valor instrumental dos conteúdos curriculares propostos.

No entanto, o autor avalia que o processo de aprendizagem nem sempre se estabelece com a possibilidade da ação reflexiva do aluno sobre a informação que lhe é apresentada, a aprendizagem então se dá de forma “*mecânica*”²⁰. Sobre isto Ausubel afirma que:

“Há aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há inter-relação entre a nova informação e aquela já armazenada. Não há interação entre a nova informação e aquela armazenada. O conhecimento assim adquirido fica

¹⁸ AUSUBEL, David P. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980, p. 23.

¹⁹ AUSUBEL, David. Op.Cit., p.4

²⁰ AUSUBEL, David. Op.Cit., p. 24.

*arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem ligar-se a conceitos subsunções específicos.*²¹

O autor defende que o processo de ensino e aprendizagem se estabeleça sobre outras bases. Ausubel acredita que para o processo acontecer de forma plena, com o armazenamento da informação, é necessário que o aluno seja capaz de estabelecer conexões entre a nova informação e aquelas por ele já armazenadas. Desta forma alcançaríamos um processo de aprendizagem significativa, que é definido por Ausubel da seguinte forma:

*“A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder”*²².

Entretanto, mesmo entendendo que o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma completa quando se dá de forma “significativa”, Ausubel acredita que a aprendizagem significativa coexiste com a aprendizagem mecânica, pois estes processos não são opostos e devem ser sim complementares.

*“A aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova para ele”*²³

Logo, o ponto central da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel é a capacidade de relacionar informações novas com conceitos já conhecidos de forma que a informação nova tenha algum sentido, relacionado a algum conceito já disponível na estrutura cognitiva do indivíduo. Esses conceitos conhecidos, que o autor chama de *conceitos subsunções*²⁴, servirão de apoio para novas idéias. A teoria de Ausubel

²¹ AUSUBEL, David. Op.Cit., p. 22.

²² AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 23.

²³ AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 24.

²⁴ AUSUBEL, David. In: BALDISSERA, José Alberto. *O Livro Didático de História e a Aprendizagem Significativa*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991, p. 32.

apresenta-se totalmente ligada, portanto aos princípios do cognitivismo-construtivista já apresentados acima.

David Ausubel especifica em sua obra de que forma a aprendizagem significativa acontece dentro da sala de aula. O autor explica que o processo de ensino e aprendizagem pode se desenvolver em duas “dimensões”²⁵ distintas: a dimensão automática e a receptiva. Segundo Ausubel:

*“Toda a aprendizagem em sala de aula pode localizar-se ao longo de duas dimensões independentes – a dimensão automática – significativa e a dimensão receptiva – descoberta.”*²⁶

Para o autor as duas formas de aprendizagem podem se constituir como significativas, desde que cumpram um dos dois requisitos básicos, propostos por Ausubel, para estabelecer esta significação: “1. O estudante utilizar o acervo de aprendizagem significativa (uma tendência a relacionar novas informações aprendidas significativamente à sua estrutura de conhecimento existente);” ou: “2. A tarefa de aprendizagem em si mesma for potencialmente significativa (se ela própria consiste material plausível ou sensível e se pode estar relacionada de uma forma não arbitrária e essencial à estrutura cognitiva de um estudante em particular)”²⁷

Desenvolvendo estes conceitos de aprendizagem é possível entender que na aprendizagem por descoberta o conteúdo principal da disciplina deve ser encontrado pelo aluno antes mesmo que possa ser assimilado pela estrutura cognitiva, com uma formação automática dos conceitos, como uma solução imediata para o problema proposto.

Já na aprendizagem por recepção, a matéria proposta pelo professor é apresentada ao aluno, geralmente através de aulas expositivo-dialogadas. Desse, espera-se que seja capaz de relacionar as informações que está recebendo com os conceitos subsunçores e armazenar estas novas informações para mais tarde utiliza-las como novos conceitos

²⁵ AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 3.

²⁶ AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 3.

²⁷ AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 3.

subsunçores. O problema é a grande dificuldade que o professor encontra em saber se a informação por ele passada vai ser retida pelo discente para que quando preciso relacione com novos conteúdos propostos, ou será apenas memorizada até a prova. A forma de verificação proposta por Ausubel é que o aluno seja colocado frente à resolução de diferentes problemas em que ele tenha que utilizar as informações que recebeu. Desta forma parece ser possível averiguar se o aluno verdadeiramente desenvolveu as habilidades necessárias projetadas pelo professor.

Ou seja, a aprendizagem por recepção ou por descoberta é passível de ser significativa desde que a nova informação seja recebida de forma não aleatória à estrutura cognitiva do indivíduo.

No caso do ensino da história esta tarefa de desenvolver uma aprendizagem significativa seja por recepção ou por descoberta é ainda mais árdua. Os conceitos históricos são totalmente abstratos, não sendo possível apresentar em uma aula expositivo-dialogada o conhecimento através de uma experiência empírico-concreta. David Ausubel afirma que deveria ser proporcionado às crianças e aos jovens (durante o ensino fundamental) um amadurecimento cognitivo de modo que elas pudessem chegar ao ensino médio capazes de compreender o significado de “*democracia*” a partir de sua definição de dicionário, algo que não acontece.²⁸

O autor nos traz ainda a *aprendizagem significativa subordinada* e a *aprendizagem significativa superordenada*.²⁹ Na primeira, o conceito base (os subsunçores), aquele que o estudante já tem retido na sua estrutura cognitiva, vai se modificando e adquire novo significado levando à *diferenciação progressiva* deste conceito base. A aprendizagem significativa superordenada acontece quando novas informações são adquiridas e os conceitos subsunçores reorganizam-se e adquirem novos significados, essa recombinação de informações para resultar numa terceira tem o nome de *reconciliação integrativa*.

²⁸ AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 26.

²⁹ AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 4.

José Alberto Baldissera em sua dissertação de mestrado, relativa à qualidade dos livros didáticos de Histórias destinados às últimas séries do ensino fundamental em escolas do Rio Grande do Sul, utilizou o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel. Sobre a idéia de Ausubel a respeito da diferenciação progressiva e a *reconciliação integrativa*, Baldissera afirma que:

“A abordagem ausubeliana não propõe apenas uma direção do processo instrucional. Propõe iniciar do geral e progressivamente chegar ao particular, mas sempre fazendo constantes referências ao geral, para não perder a visão do todo e elaborar cada vez mais o geral, desenvolvendo a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa ao mesmo tempo”³⁰

A análise de Baldissera sobre a abordagem ausubeliana está embasada na teorização de Ausubel a respeito da lógica da cognitividade humana:

“É mais fácil para seres humanos captar os aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente aprendido do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas. A organização do conteúdo de certa disciplina na mente de um indivíduo é uma estrutura hierárquica, na qual as idéias mais inclusivas estão no topo da estrutura e progressivamente incorporam proposições, conceitos e fatos menos inclusivos e mais diferenciados”³¹

Mas como promover um processo de aprendizagem significativa no ensino da História? Como, a partir do livro didático ou dos sistemas apostilados de ensino, propiciar um processo de aprendizagem significativa? Baldissera é enfático ao criticar os materiais hoje disponíveis no mercado:

“O livro didático, geralmente, pouco oportuniza a ocorrência da aprendizagem significativa”³²

Isto ocorre por que a forma que o ensino escolar está acontecendo hoje no país, pressupõe que o conhecimento tem sentido em si mesmo. Talvez esta seja a grande falha

³⁰ BALDISSERA, José Alberto. *O Livro Didático de História e a Aprendizagem Significativa*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991, p.36.

³¹ AUSUBEL, David. Op. Cit., p. 4.

³² BALDISSERA, José Alberto. Op. Cit., p. 2.

de nosso ensino atual, pois as informações transmitidas pelos professores têm pouco ou nenhuma relevância para aqueles que as recebe. Considerando o ensino da história, como despertar o interesse do aluno pela história dos fenícios, a formação do Império Carolíngio, os conflitos religiosos dentro do Sacro Império Germânico ou ainda o processo de abdicação de D. Pedro I? Pensando assim parece difícil aceitar que para os alunos estudar os conceitos históricos tenha sentido por si só.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais as escolas devem ter a preocupação de fornecer aos estudantes disciplinas que sejam pedagogicamente apropriadas e planejar metodologias de ensinados adequadas aos seus alunos. No que diz respeito ao ensino de história, ela deve estar alicerçada sobre três pilares: ensino de história, cidadania/formação de cidadãos e democracia/abertura, além desta tríade de fatores ainda deve ser levado em consideração a mudança na concepção do ensino médio: melhorar os índices de escolarização e formar alunos capazes de ingressar no mercado de trabalho.

Nesta nova perspectiva educacional, não é possível acreditar que o ensino tenha sentido em si e que não necessite de outras implicações. É necessário desenvolver artifícios que propiciem aos alunos experiências pedagógicas significativas, ou seja, os conceitos que definem certo campo de conhecimento devem estar relacionados com alguma experiência real deste aluno, com informações conhecidas. Se não houver esse vínculo, do conhecido com o desconhecido – conforme a teoria de aprendizagem de Ausubel, esse conceito que *a priori* é inédito e abstrato fica sem sentido, ininteligível.

Na intenção de regulamentar o ensino de história, incentivando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, o Ministério da Educação propõe as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, a fim de promover o debate entre professor e a escola sobre a prática docente. De acordo com estas orientações o papel do professor em sala de aula seria:

“Auxiliar os jovens a construir o sentido do estudo da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de lhes oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados”³³

A referência que o texto faz aos “*instrumentos cognitivos*” é o que nesta pesquisa venho referindo como os “*conceitos históricos*”. Estes permitirão fazer os questionamentos sobre o passado e estabelecer um recorte, que se constitui em um problema histórico a ser investigado. Estes conceitos têm caráter abstrato e isto dificulta o ofício do professor, conforme já referido nesta monografia. Este caráter é considerado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

“Dada à natureza abstrata das operações cognitivas relacionadas ao pensamento histórico, é importante levar os alunos a identificarem elementos de compreensão de conteúdos históricos nas suas experiências sociais. Desenvolver capacidades de compreensão e de explicação histórica requer, no entanto, a apropriação e o uso de vários conceitos. Qualquer campo de conhecimento é constituído por um conjunto de conceitos que lhe conferem especificidade e cientificidade. Na História, os conceitos representam um reagrupamento de fatos para tornar possível, por meio de uma ou duas palavras, a comunicação de idéias e relações complexas historicamente constituídas. Por meio dos conceitos pode-se, pois, distinguir e organizar o real.”³⁴

Aprender história é, portanto, apropriar-se de um conjunto de conceitos específicos, que são selecionados para cada nível de ensino. Porém, o *déficit* conceitual apresentado pela maior parte dos alunos de ensino médio dificulta a compreensão dos conceitos previstos para o seu nível de ensino.

Voltando a noção de aprendizagem significativa, é necessário aproximar os conceitos históricos do cotidiano do aluno, pois estes não têm experiência pessoal direta com os conceitos em questão. Esta aproximação, que possibilitaria uma aprendizagem significativa, é o grande desafio do professor de história de acordo com as orientações do Ministério da Educação:

³³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, 2006, p. 68. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em 20 Set. 2008.

³⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Op. Cit., p. 90.

“Há um consenso entre os estudiosos da aquisição dos conceitos de que esses só começam a se desenvolver quando os alunos tiverem alcançado certo nível em relação aos conceitos cotidianos que lhes são correlatos. Afirma-se que são os conceitos cotidianos que abrem caminho para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Muitos dos conceitos históricos, no entanto, constroem-se por meio de vivências compartilhadas em diferentes grupos que difundem e perpetuam preconceitos e estereótipos a respeito de realidades passadas e presentes. Esses devem ser objeto de problematização constante em sala de aula, usando-se para isso a análise de evidências históricas situadas em seu contexto de produção.”³⁵

Muitas vezes os alunos não conseguem responder questões conceituais de forma mais consistente, uma possibilidade de explicação é que vários alunos são carentes de conteúdo que provenham de uma experiência pessoal. Novamente a dificuldade em ligar o conceito abstrato a algo mais concreto e próximo da realidade do aluno. A saída para o professor parece ser recorrer a analogias e capacitar os alunos a utilizar variadas fontes para construção dos conceitos históricos. Desta forma, os conceitos que foram construídos e/ou apropriados, tornam-se instrumentos para novas indagações, transformando-se nos “*conceitos subsunçores*” de Ausubel. Esta aproximação dos conceitos cotidianos com os conceitos históricos se a orientação dos alunos na construção ou apropriação destes últimos se constitui como um grande desafio da atividade didático-pedagógica.

³⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Op. Cit., p. 90.

Capítulo III

A Construção do Livro Didático Frente ao Concurso Vestibular Baseado na Perspectiva do Parecer do MEC sobre o Processo Seletivo para Ingresso no Ensino Superior

No estágio de levantamento das fontes para a realização desta monografia, deparei-me com a escassez de bibliografia sobre o sistema apostilado de ensino, encontrei apenas alguns artigos. Então procurei embasar minha pesquisa nos parâmetros referentes, genericamente, a produção do livro didático de história. No entanto, novamente deparei-me com uma escassez de fontes mais sólidas, encontrando apenas um grande número de artigos.

Destas fontes encontradas encontrei na obra de um pedagogo francês, chamado Alain Choppin (membro do instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França) a melhor teorização referente às funções executadas por um livro didático. Choppin aponta quatro funções essenciais “*que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização*”³⁶

A primeira função indicada por Choppin seria a “*Função Referencial*”. Esta diz respeito aos conteúdos educativos que os alunos devem apreender, às escolhas dos programas curriculares feito pelas escolas; pois o livro didático estaria exatamente de acordo com o conteúdo programático de cada disciplina para cada escola.

A segunda função seria a “*Função Instrumental*”. Esta é a noção necessária a quem produz o livro ou apostila de que o material precisa ser organizado de modo que o conteúdo

³⁶ CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set/dez.2004. p. 553. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 11 Out. 2008.

programático ideal tenha condições de ser memorizado, de *“favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise de resolução de problemas, etc.”*.

A terceira é a mais polêmica, a *“Função ideológica e cultural”*. De acordo com Choppin, o livro didático deve ser entendido como constituinte de um plano de governo no sentido de construção de uma identidade nacional, ou mesmo na visão da escola referente a este tema; principalmente a partir do século XIX, com o debate acirrado acerca das identidades nacionais, dos nacionalismos decorrentes da constituição dos estados nacionais; o livro didático transforma-se em:

“... um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político”.³⁷

Esta terceira função parece-me mais relevante quando analisamos os livros escolhidos pelos governos para serem utilizados nas escolas públicas, mas devemos considerar que as editoras também transmitem seus valores nacionais através da apostila de história presente em seus sistemas.

Por fim, Choppin apresenta a *“Função documental”*. De acordo com o autor o livro didático deve propiciar a reflexão do aluno, favorecer a sua autonomia intelectual, portanto, *“o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”*. O próprio autor, no entanto adverte que essa prática pedagógica *“só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiem a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível elevado dos professores”*.³⁸

³⁷ CHOPPIN, Alain. Op. Cit. Pg. 554

³⁸ CHOPPIN, Alain. Op. Cit. Pg. 553

A produção didática constitui-se como um produto cultural complexo, vinculado a múltiplas possibilidades de tornar o saber histórico pedagogicamente inteligível. Destas múltiplas possibilidades, o professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Nilson José Machado³⁹ avalia, em artigo para a Revista Em Aberto, duas tendências de produção de materiais didáticos. Por um lado, identifica-se um conjunto de obras que assumem perspectiva de *transmissão vertical de conteúdos, nas quais* os objetivos educacionais selecionados centram-se na obtenção da informação e de conteúdo histórico, independentemente de como tal conteúdo é processado pelo aluno sob o ponto de vista cognitivo. Por outro lado, um outro conjunto de obras busca uma nova possibilidade de trabalhar a os conteúdos programáticos, estas obras centram suas construções exatamente tendo como ponto de partida esse diálogo para promover a projeção de um recorte que seja significativo para o aluno, tanto no que se refere ao recorte temático, quanto às possibilidades de explicação e estabelecimento de analogias. Este último conjunto está conectado a uma visão “*cognitivista*” já explicitada no capítulo anterior. Conforme o autor este conjunto mais ligado a uma aprendizagem significativa apresenta-se numericamente inferior aquele de perspectiva mais verticalizada, sendo este ainda hegemônico no mercado editorial.

No caso dos “*sistemas apostilados de ensino*” além das funções listadas por Chopin, existe uma quinta função: a preparação para o vestibular. A influência exercida pelo vestibular sobre a formatação do ensino médio é incontestável, facilmente verificável a partir da observação das apostilas e presente inclusive na “*Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior*”⁴⁰ realizada pelo MEC⁴¹.

³⁹ MACHADO, Nilson. Sobre livros didáticos, quatro pontos. Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n 69, jan/mar, 1996, p. 30-38. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1036/938>>. Acesso em: 11 Out. 2008

⁴⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp098_99.pdf>. Acesso em 11 Out. 2008.

*“Art. 51 – As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, **levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio**, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.”⁴²*

Neste artigo da regulamentação o MEC mostra saber da influência exercida pelo processo seletivo – vestibular – sobre os conteúdos programados para o ensino médio e sobre as formas que esses conteúdos são trabalhados pelos professores. O texto de regulamentação proposto pelo MEC inclusive recomenda que as escolas controlem sua qualidade a partir dos resultados obtidos no vestibular:

“Recomenda-se que:

(...)

- Os resultados do processo venham a servir como mais uma orientação às escolas de Ensino Médio sobre o aproveitamento dos alunos e indicativos das deficiências nos cursos que devem ser sanadas.”⁴³

Fica, portanto, claro que o vestibular tornou-se um importante medidor de qualidade das instituições de ensino. Quando estas escolhem seu material didático estão, invariavelmente no caso das instituições particulares, pensando em oferecer a seus alunos uma boa preparação para o vestibular, que tem por finalidade dar uma boa imagem a escola com a aprovação de seus alunos.

No entanto, isso não obriga as instituições de ensino médio a oferecer um ensino *verticalizado* a seus alunos, pois o MEC faz um indicativo, em seu texto de regulamentação dos vestibulares, da qualidade que espera ser avaliada. Quando se refere aos conteúdos presentes no processo seletivo, o MEC dá liberdade para as entidades escolherem o que

⁴¹ Ministério da Educação.

⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Brasília, 1999, p.2.

⁴³ *Ibidem*, p.4.

será cobrado e de que forma, mas faz alguns apontamentos referentes aos cuidados que as instituições devem ter ao executar o processo seletivo:

*“Quanto ao conteúdo, faz-se mister que o mecanismo adotado avalie não apenas a capacidade dos alunos para **entrar**, mas também a de **cursar** e **prosseguir** em sua formação continuada ao longo da vida, de modo compatível com as exigências do mundo moderno em contínua transformação.”⁴⁴*

Logo, fazer um ensino voltado para a preparação para o vestibular não implica, necessariamente, em negar a possibilidade de um processo de aprendizagem significativa no ensino médio, mas conforme aponta o texto do MEC, isto também depende em parte do programa dos vestibulares que são referência para cada localidade.

⁴⁴ Ibidem, p.3.

Capítulo IV

Análise das Apostilas

As Propostas Pedagógicas, os Materiais Didáticos e o Programa da Prova de História do Vestibular da UFRGS⁴⁵.

Aproximações e Análise Crítica dos “*Sistemas Apostilados de Ensino*”.

Os “*sistemas apostilados de ensino*” têm como referencial estratégico a preparação para os concursos vestibulares do país. No entanto, por ter o objetivo de ser um material didático de suporte teórico para o ensino médio, não pode desligar-se daquelas quatro funções básicas do livro didático apontadas por Choppin⁴⁶: “*função referencial*”, “*função instrumental*”, “*função ideológica e cultural*” e a “*função documental*”. Estas funções são indiretamente mencionadas nas propostas pedagógicas dos dois sistemas de ensino: Uno e Positivo.

Nas orientações gerais a cerca do ensino médio, o “*Sistema Positivo de Ensino*” parece dialogar diretamente com a *teoria da aprendizagem significativa* de David Ausubel:

“Os projetos educativos organizados para o Ensino Médio privilegiam os processos de elaboração de significados e de atribuição de sentido. Para isso, as situações de ensino enfatizam a atividade mental dos alunos, orientando-os para o estabelecimento de relações e conexões entre os seus conhecimentos, as experiências prévias e os conteúdos de aprendizagem.”⁴⁷

A proposta pedagógica do Sistema Uno também trata da importância da conexão das informações recebidas através da apostila com os “*conceitos subsunçores*” de Ausubel,

⁴⁵ UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴⁶ CHOPPIN, Alain. Op. Cit. Pg. 553

⁴⁷ SISTEMA POSITIVO DE ENSINO, Portal Positivo. *Ensino Médio: O nível de ensino em questão*. Disponível em: <<http://www.portalpositivo.com.br/educadores.asp>>. Acesso em 23 Set. 2008.

porém de forma menos explícita. A proposta do Sistema Uno sugere a necessidade da interpretação para a assimilação dos novos conceitos:

“Estamos diante de uma sociedade da informação, portanto os alunos não necessitam somente de mais informações, mas precisam aprender a organizá-las, interpretá-las e dar-lhes sentido. Ainda, considera-se a multiplicidade da produção científica, surgindo à necessidade de apresentar a relatividade das teorias e a existência de diversas interpretações. São elas que nos impelem a aprender a construir um conceito próprio.”⁴⁸

No entanto, esta possibilidade parece não se concretizar quando nos deparamos com os objetos dessa pesquisa. No programa de História do “Sistema Positivo” os autores explicam como irão dispor o conteúdo programático em sua obra:

“O Material Didático Positivo, para manter a consistência com os propósitos do ensino de História e preservar a aula como condição central desta área, optou, por questões didáticas, pela divisão clássica.”

Ao analisarmos o programa curricular proposto pela Editora Moderna em seu “Sistema Uno” é possível concluir que os autores optaram pela mesma divisão. Uma opção que aproxima estas obras do conjunto de obras que assumem aquela perspectiva *vertical de abordagem dos conteúdos*, referida no terceiro capítulo desta monografia, tornando o aluno mero receptor das informações nas obras transmitidas.

Como saber se as apostilas destes sistemas cumprem as duas primeiras funções apontadas por Choppin: a *“função referencial”* e a *“função instrumental”*? Para responder a esta questão é necessário um resgate de alguns temas já trabalhados nesta monografia: a *função referencial* trata da adequação do livro didático aos programas curriculares escolhidos pelas escolas que se filiam a este sistema; já a *função instrumental* refere-se às condições oferecidas por estes materiais para que o aluno memorize os conteúdos programáticos. Considerando que as escolas associadas estão interessadas, acima de

⁴⁸ Sistema Uno de Ensino. *Proposta pedagógica: Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.sistemauno.com.br/imgs/arquivos/4propostaPedagogica.pdf>>. Acesso em 23 Set. 2008.

qualquer outra questão, em preparar seus alunos para os processos seletivos promovidos pelas universidades (em especial as públicas - dentre as quais a UFRGS, para as escolas da região metropolitana de Porto Alegre, é a grande referência), é necessário comparar o programa da prova de história do vestibular da UFRGS com os conteúdos programados para as apostilas.

O programa da prova de história proposto para o concurso vestibular da UFRGS de 2009⁴⁹ é amplo e abrangente, mas também está apresentado conforme a divisão clássica e mais tradicional de ensino de história, consolidando uma perspectiva *vertical* e direta dos fatos históricos. O programa da prova está em sintonia com a visão de história apresentado nas propostas pedagógicas dos dois objetos de nosso estudo.

“A prova de História objetiva a valorização deste campo do conhecimento através da compreensão, da reflexão e do posicionamento dos candidatos sobre o processo histórico que envolve as diversas sociedades humanas no tempo e no espaço, com base nas relações sociais concretas e nas respectivas contradições resultantes.

O candidato deve considerar (...)

b) o reconhecimento da existência de articulações entre as diferentes dimensões (local, regional e mundial), além das interligações entre o específico e o geral. Nesse sentido, além do que é peculiar, faz-se necessário perceber o inter-relacionamento entre a História do Rio Grande do Sul, do Brasil, da América Latina e Mundial.”⁵⁰

A noção de ensino de história que se pode apreender do manual do candidato, não dialoga com a listagem tradicional dos conteúdos programados que está na seqüência do programa da prova. No entanto, esta contradição dialoga com os “*sistemas apostilados de ensino*” que projetam uma *aprendizagem significativa*, mas apresentam uma listagem de conteúdos dispostos da forma mais tradicional. Neste sentido cumpri-se a *função referencial*, pois os conteúdos programáticos presentes nas apostilas estão de acordo com aqueles objetivados pelas escolas.

⁴⁹ COPERSE. Manual do Candidato – consulta rápida. Programa das Matérias. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufrgs.br/cv2009/manual/programa.pdf>>. Acesso em 23 Set. 2008.

⁵⁰ COPERSE. Manual do Candidato – consulta rápida. Programa das Matérias. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufrgs.br/cv2009/manual/programa.pdf>>. Acesso em 23 Set. 2008.

Quanto à função instrumental, a proposta dos sistemas de ensino apostilados é apresentar os conteúdos com densos textos esquemáticos e promover a memorização através de longas baterias de exercícios, dissertativos e objetivos, que estão divididos (em ambos os sistemas) por grau de dificuldade (exercícios de assimilação, aperfeiçoamento e aprofundamento⁵¹). Esta repetição possibilita a memorização, porém dificilmente capacitará o aluno a apropriar-se de habilidades e métodos de análise mais profundos. A segunda função de Choppin, por tanto, é parcialmente atendida.

A terceira função proposta pelo autor, “*ideológica e cultural*” é de difícil verificação. Para pensá-la parto das atribuições colocadas a educação pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

“TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”⁵²

Uma proposta de elaboração programática tão tradicional como essa, presente nos dois conjuntos de apostilas analisados, pouco tem condições de auxiliar na preparação de alunos para o exercício da cidadania. Tal preparação provavelmente seria melhor desenvolvida dentro de uma perspectiva de eixos temáticos conforme sugerido nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”⁵³ propostos pelo MEC. Segundo a proposição do ministério muitos conceitos poderiam ser tratados de forma transversal, e não de forma linear (conforme apresentado nos dois sistemas apostilados estudados); entre estes conceitos inclui-se a própria cidadania:

⁵¹ O Sistema Positivo de Ensino divide os testes de aprofundamento entre objetivos e discursivos.

⁵² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº9394. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 13 Out. 2008.

⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN+: Ensino Médio. Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 27 Out.2008.

Eixos Temáticos	
Cidadania: diferenças e desigualdades	
Temas	Subtemas
1. O Cidadão e o Estado	A definição de cidadania
	- Cidadania Ateniense
	- Cidadania do século XVIII: Revolução Francesa
	Participação política
	- Atenas: participação direta dos iguais
	- Brasil: participação indireta dos desiguais

(Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais p. 83)

Analisando as obras em questão e levanto em conta a forma como os conteúdos estão dispostos nos *sistemas apostilados* torna-se inviável promover uma reflexão que estabeleça nexos entre os diferentes níveis destes conceitos. Isto dificulta que a educação seja efetuada na plenitude do que estabelece a LDB⁵⁴, e, por conseguinte, deturpa a terceira função proposta por Choppin. Portanto, mesmo que os *sistemas apostilados* venham a cumprir uma *função ideológica e cultural* dificilmente esta será a função desejada pelo Estado na plena construção da cidadania.

Segundo a proposta de análise de Alain Choppin, ainda resta considerar a “*função documental*”. Para tanto, é necessário considerar se o objeto de estudo propicia ao aluno possibilidade de reflexão, dando a esse, autonomia intelectual. Os materiais, presentes nos sistemas apostilados, apresentam textos esquemáticos, porém densos e carregados de conceitos históricos importantes. Estes são seguidamente acompanhados de caixas de texto contendo fragmentos de documentos históricos relacionados aos conceitos anteriores. Exemplifico: na obra do *Sistema Positivo de Ensino*, no esforço de aprimorar os conceitos relativos ao Renascimento Cultural, uma série de fragmentos é colocada para completar estes conceitos – humanismo, individualismo, hedonismos, etc; abaixo do conceito de

⁵⁴ Lei de Diretrizes e Bases nº 9394.

Antropocentrismo encontra-se uma caixa de texto contendo um recorte de Hamlet, de William Shakespeare, no qual a personagem expõe aspectos da condição humana.⁵⁵

Este é um claro esforço dos autores de ultrapassarem as barreiras do “*sistema apostilado*” e causar um pequeno estranhamento aos alunos colocando-os em contato direto com trechos originais de obras clássicas. Este contato pode gerar a reflexão almejada na função documental, mas dentro destes sistemas de apostilas é muito difícil de estabelecer a autonomia do aluno e, por que não falar, do professor (impossibilitando o exercício completo da função documental).

O professor, por sua vez, está preso a uma apostila dividida por aulas que tranca suas possibilidades de maleabilidade com o conteúdo. No entanto, a proposta pedagógica do sistema uno propõe que os professores usem sua imaginação:

“A imaginação criadora do professor de História é fundamental para a construção da coerência de sentido da mediação que permite ir e vir entre o passado e o presente, entre o local e o regional, e entre o nacional e o mundial.”⁵⁶

Idéia compartilhada pelo Grupo Positivo:

“O professor de História, com sua erudição e capacidade de estabelecer o maior número possível de relações de sentido entre os dados alcançados, é quem irá resgatar os fatos, a sensibilidade e a sociabilidade de um outro tempo.”⁵⁷

Os dois programas pedagógicos iniciam-se com o reconhecimento da proposta conservadora de programação curricular dos conteúdos e terminam abrindo a possibilidade de interação dos conceitos novos com conceitos já adquiridos, mas deixam isso a cargo do professor.

O processo de aprendizagem significativa fica, portanto, totalmente comprometido, pois o modelo atual dos sistemas apostilados acaba por basear-se na verticalização das

⁵⁵ Sistema Positivo de Ensino. História 1B, 1º Vol. Curitiba: Posigraf, 2008, p. 3.

⁵⁶ Sistema Uno de Ensino. *Proposta pedagógica: Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.sistemauno.com.br/imgs/arquivos/4propostaPedagogica.pdf>>. Acesso em 23 Set. 2008.

⁵⁷ Portal Positivo, Sistema Positivo de Ensino. *Ensino Médio: O nível de ensino em questão*. Disponível em: <<http://www.portalpositivo.com.br/educadores.asp>>. Acesso em 23 Set. 2008.

informações e na repetição das mesmas. A mesma matéria é vista por duas vezes no ensino médio como forma de fixação (a primeira vez no primeiro e no segundo ano do ensino médio, e no terceiro ano do ensino médio a matéria é repetida como em um curso preparatório para o vestibular), o que não me parece eficaz. A adaptação da proposta dos *sistemas apostilados* seria uma boa alternativa: utilizar-se-ia a proposta de ensino por eixos temáticos, presente no PCN+⁵⁸, nos primeiros dois anos do ensino médio – o que permitiria aos alunos munir-se de conceitos e desenvolver habilidades – isto facilitaria o processo de ensino linear e mais verticalizado no terceiro ano, pois os alunos chegariam melhor capacitados. No entanto, enquanto os grandes vestibulares não deixarem a história mais factual de lado, o ensino médio não mudará.

⁵⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN+: Ensino Médio. Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 27 Out.2008.

Conclusão

Com este trabalho pude concluir que o crescimento da parcela que os sistemas apostilados de ensino vêm ocupando no mercado editorial de materiais de suporte didático ocorre pela importância que o concurso vestibular exerce sobre a formatação e os programas curriculares do ensino médio, conforme referido pelo parecer emitido pelo MEC, em 2002. O crescimento dos “sistemas de ensino” modifica o perfil do ensino médio no Brasil, tornando-o cada vez mais *vertical*. Isto ocorre por que assim estão dispostos os programas das grandes universidades públicas.

Estes sistemas apostilados de ensino possibilitam um ensino dirigido ao vestibular e um bom aporte *referencial* dos fatos históricos. No entanto, o sistema é limitado, pois dificulta a autonomia do professor no exercício de seu ofício e coloca sob responsabilidade deste as conexões necessárias entre os conceitos históricos. As obras sistematizam de forma tradicional o programa curricular, dificultando um trabalho mais envolvente no que tange o desenvolvimento da cidadania, conforme sugere a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. A base do sistema está sobre a repetição dos conteúdos aprendidos através de diferentes exercícios propostos, o que desenvolve a memorização, mas atrofia a possibilidade reflexiva do aluno sobre as temáticas históricas.

Com esta pesquisa entendi que aprender história é apropriar-se de uma gama de conceitos específicos a cada nível de ensino. Os *sistemas apostilados* dão conta dos conceitos específicos do ensino médio, pois apresentam textos esquemáticos, porém densos. No entanto, um grande número de alunos apresenta defasagem conceitual de níveis anteriores de ensino, o que as apostilas não ajudam a resolver.

A forma de resolver esta defasagem pode estar em um encontro destes sistemas com o conceito de “*aprendizagem significativa*” de David Ausubel. Observei, durante meus estudos para a realização deste trabalho, que este conceito dialoga diretamente com as

demandas contemporâneas da educação. As mesmas noções propostas por Ausubel, de articulação entre as novas informações e os *conceitos subsunçores*, estão presentes nas preocupações das propostas pedagógicas dos dois sistemas, quando estes chamam a atenção para a necessidade de articulação entre os novos conceitos e a realidade do aluno, e no programa dos conteúdos previstos para a prova de História do concurso vestibular de 2009.

No entanto, uma aprendizagem significativa em história através destes sistemas ainda parece improvável frente à listagem tradicional de conteúdos apresentados pelas duas editoras. Isto ocorre porque a listagem de conteúdos e a abordagem destes pelo vestibular, que guia a elaboração da proposta curricular destes sistemas, se mantêm tradicional e petrificado, apesar de acenar em seu programa para uma valorização da capacidade reflexiva.

Bibliografia

- ARAPIRACA, José de. **O. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- AUSUBEL, David P. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALDISSERA, José Alberto. **O Livro Didático de História e a Aprendizagem Significativa**. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set/dez.2004.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 11 Out. 2008.
- COPERSE. **Manual do Candidato – consulta rápida. Programa das Matérias**.
Disponível em: <<http://www.vestibular.ufrgs.br/cv2009/manual/programa.pdf>>. Acesso em 23 Set. 2008
- CURY, Carlos. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 2, Mai/Jun/Jul/Ago. Rio de Janeiro, Autores Associados, 1996
- DIAS, Rosanne Evangelista, ABREU, Rozana de. **Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. Rio de Janeiro, Autores Associados, 2006.
- MACHADO, Nilson. **Sobre livros didáticos, quatro pontos**. Revista Em Aberto, ano 16, nº69, jan/mar, Brasília, 1996.
Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1036/938>>. Acesso em: 11 Out. 2008
- MARTINS, Silvana. **Livros Didáticos X Sistemas apostilados: Um paralelo sobre as atividades de leitura**. In: Estudos Lingüísticos XXXV. UEMS: Parnaíba, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação. **Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior**. Brasília, 1999.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp098_99.pdf>. Acesso em 11 Out. 2008.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9394**. Brasília, 1996.
Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 13 Out. 2008.
- _____. **PCN+: Ensino Médio. Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 27 Out.2008
- _____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em 20 Set. 2008
- MIRANDA, Sônia Regina, LUCA, Tânia Regina de. **O Livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.24, n.48, dez. 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-1882004000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 Set. 2008.

MOTTA, Carlos. **Indústria cultural e o sistema apostilado: A lógica do capitalismo**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54. Campinas, Centro de Estudos e Sociedade: agosto, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000200009&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 20 Set. 2008.

PETTA, Nicolina, OJEDA, Eduardo. **UNO Total: História**. São Paulo: Moderna, 2007.

SANTOS, Juliana Cristina dos, ALVES, Luis Francisco Angeli, CORREA, João Jorge et al. **Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná**. Ciênc. educ. (Bauru), set./dez. 2007, vol.13, nº 3. Cascavel: 2007.

SISTEMA POSITIVO DE ENSINO. **História 1B, 1º Vol**. Curitiba: Posigraf, 2008.

_____. Portal Positivo. **Ensino Médio: O nível de ensino em questão**
Disponível em: <<http://www.portalpositivo.com.br/educadores.asp>>. Acesso em 23 Set. 2008

SISTEMA UNO DE ENSINO. *Proposta pedagógica: Ensino Médio*.
Disponível em: <<http://www.sistemauno.com.br/imgs/arquivos/4propostaPedagogica.pdf>>. Acesso em 23 Set. 2008.

SPARTA, Mônica e GOMES, William B. **Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio**. *Rev. bras. orientac. prof*, dez. 2005, vol.6, no.2. Porto Alegre: 2005

