

A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS

Virgínia Cardia Cardoso
virginia.cardoso@ufabc.edu.br
Universidade Federal do ABC, Brasil.

Núcleo temático: Investigação em Educação Matemática

Modalidade: CB: Comunicação Breve

Nível educativo: Educação de Adultos

Palavras chave: Hermenêutica de Profundidade; Educação de Jovens e Adultos; Educação Matemática; Ensino Médio.

Resumo

Apresentamos uma investigação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionada ao ensino de Matemática no nível médio, na qual aplicamos a metodologia da Hermenêutica de Profundidade (HP). Trata-se de uma proposta metodológica, criada por J. B. Thompson para analisar formas simbólicas em três dimensões, de acordo com a Teoria Crítica: análise da sua estrutura interna; análise do seu contexto de produção, circulação ou apropriação; e a interpretação/reinterpretação. O propósito deste artigo é discutir a HP como possibilidade metodológica nas investigações em Educação Matemática, cujos objetivos incluem analisar a ideologia no uso de formas simbólicas. Na pesquisa, já concluída, foram analisados os depoimentos (as formas simbólicas) de quatro professores de Matemática, do primeiro período escolar do Ensino Médio da EJA, de escolas públicas de Santo André (SP, BR). Os entrevistados falam sobre as potencialidades e suas dificuldades no ensino de Matemática em suas turmas. A análise confirmou a formação deficitária do professor, inadequação das práticas docentes ao público, falta de apoio ao professor que leciona Matemática na EJA e falhas no material escolar.

1. Introdução

A Hermenêutica de Profundidade (HP) é uma metodologia de pesquisa, criada por Thompson (2000), na década de 1990, para analisar formas simbólicas em meios de comunicação de massas, sob o aspecto ideológico. Sua aplicação na Educação Matemática é, relativamente, recente. Foi empregada em nosso doutoramento (Cardoso, 2009), para analisar a ideologia das propostas para Matemática dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1999) e em algumas outras pesquisas de mestrado e doutorado, concluídas desde então. Também foi empregada em algumas pesquisas orientadas por nós, no Programa de Pós-

221

graduação em Ensino e História de Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC (PEHCM – UFABC), dentre as quais trazemos o relato de uma delas – Garcia (2015) – com a intenção de discutir a potencialidade da HP como metodologia de pesquisa no ensino da Matemática, na Educação de Jovens e Adultos.

Apresentaremos os procedimentos e resultados de tal pesquisa, na qual foram entrevistados quatro professores de escolas públicas do município de Santo André (São Paulo, BR), que lecionam Matemática no 1º período do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os entrevistados expõem suas dificuldades de ensino da Matemática e apontam potencialidades de suas práticas docentes. Os depoimentos foram analisados, através da HP, com o objetivo de compreender qual é a ideologia perceptível nos discursos dos professores de matemática da EJA.

Neste texto sintetizamos os aspectos principais da HP e das adaptações propostas para a pesquisa relatada. Também apresentamos, brevemente, a Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas brasileiras, contexto no qual se desenvolveu a pesquisa citada. Em seguida, trazemos os procedimentos e resultados encontrados pelo pesquisador, bem como a suas interpretações. Para concluir, discutimos as potencialidades desta metodologia em pesquisas em Educação Matemática, que objetivam identificar a ideologia nas formas simbólicas analisadas.

2. A Hermenêutica de Profundidade (HP)

Para J. B. Thompson, sociólogo norte americano radicado na Inglaterra, a cultura moderna se caracteriza pelo fato de que as mensagens circulam, predominantemente, em meios de comunicação de massas. Thompson criou, na década de 1990, a HP como um conjunto de análises para formas simbólicas, de acordo com a Teoria Crítica. Formas simbólicas são palavras, expressões, imagens, textos ou ações, que expressam mensagens que façam sentido em um contexto específico. Nos meios de comunicação de massa, tais mensagens não se dirigem a públicos específicos; são formatadas de acordo com o suporte material próprio do meio de comunicação em questão (TV, rádio, meios impressos, internet, etc.) e pressupõe-se que haja ruptura no tempo e no espaço, entre o emissor e o receptor da mensagem. O enfoque da Teoria Crítica identifica-se, de acordo com Thompson (2000), com a análise da ideologia expressa nas mensagens.

Como uma primeira observação, esclarecemos que, até o momento, nas pesquisas em Educação Matemática que aplicaram a HP, as formas simbólicas analisadas foram: programas curriculares, entrevistas, materiais didáticos, livros para professores ou documentos oficiais. Enfim, tiveram como fontes discursos que foram produzidos para um público específico e, em alguns casos, o produtor do discurso estava interagindo com o receptor, ou seja, não se pode considerar tais fontes como mensagens em meios de comunicação de massa. O mesmo ocorreu em Garcia (2015), pois suas fontes foram entrevistas, nas quais o entrevistador (receptor da mensagem) estava frente a frente com o depoente (produtor da mensagem). Assim, neste primeiro ponto, temos uma adaptação da HP de Thompson (2000) para a sua aplicação na Educação Matemática: a metodologia foi aplicada, apesar das formas simbólicas não terem circulado por meios de comunicação de massas. Tal adaptação não representou nenhum prejuízo às pesquisas já realizadas, pois foram considerados os contextos de produção e de recepção, e não o de circulação da mensagem.

Uma segunda observação diz respeito à ideologia. Thompson reconhece que há muitas definições para o termo e apresenta sua própria definição, que de acordo com Cardoso (2009), significa:

o modo pelo qual o significado de uma forma simbólica é usado para sustentar uma relação de dominação. A ideologia não é propriamente inerente a uma forma simbólica estática. Ela é um efeito que surge no uso da forma simbólica num contexto específico. (CARDOSO, 2009, p. 26)

A HP foi aplicada por Garcia (2015) para interpretar a ideologia nas formas simbólicas analisadas. Pesquisas relacionadas à EJA são, frequentemente, marcadas por vieses ideológicos, pois a sociedade, a comunidade acadêmica, a comunidade escolar (professores e alunos) e a política de gestão escolar produzem discursos altamente contraditórios, sob todos os aspectos: a finalidade da educação, os métodos de ensino, a avaliação dos resultados, etc. Além disso:

A comunicação de massa se tornou um fator principal de transmissão da ideologia nas sociedades modernas, mas ela não é, de modo algum, o único meio. É importante acentuar que a ideologia – entendida de forma ampla como sentido a serviço do poder – opera numa variedade de contextos da vida cotidiana, desde as conversações cotidianas entre amigos até as declarações ministeriais no espaço nobre da televisão (THOMPSON, 2000, pg. 31).

Um terceiro ponto diz respeito ao esquema da HP. Ela é iniciada pela “hermenêutica do cotidiano”, na qual se interpreta a forma simbólica no nível mais superficial, sem ter nenhuma preocupação com análises críticas. Este nível já oferece uma primeira interpretação ao pesquisador, na qual são identificados tanto os problemas mais aparentes, quanto as primeiras conjecturas para a solução desses problemas. Em sequência, aprofunda-se o olhar sobre a questão/ problema: inicia-se a “hermenêutica de profundidade” (HP), que pressupõe três dimensões: a análise sócio histórica, análise formal ou discursiva e a interpretação / reinterpretção. Não se tratam de etapas ou fases, pois estas análises podem ser feitas de forma paralela, de forma independente ou conjugada.

A análise sócio histórica “tem como objetivo reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, evidenciando as relações de dominação que caracterizam o contexto” (CARDOSO, 2009, p. 29). Identifica-se e descreve-se as relações espaço-temporais nas quais as formas simbólicas são produzidas, circulam e/ou são recebidas.

A análise formal ou discursiva foca no significado mobilizado na estrutura interna da forma simbólica. Thompson (2000) apresenta várias opções para a análise formal, como a análise semiótica, análise sintática, análise de conteúdo ou análise argumentativa, por exemplo. Em Garcia (2015) foi realizada uma análise argumentativa que, de acordo com Cardoso (2009), trata-se de:

identificar as cadeias de raciocínio que levam um tema a outro. Mapear as afirmações de um discurso em termos de operadores “quase-lógicos”: implicações, contradições, pressupostos, exclusões, etc.” (CARDOSO, 2009, p. 30).

Para Thompson (2000), a análise argumentativa é apropriada para discursos com vieses políticos, nos quais são usadas várias estratégias de argumentação para convencer os outros de alguma coisa. Daí considerarmos a análise argumentativa a mais adequada à pesquisa de Garcia (2015).

Na interpretação/ reinterpretção, o analista constrói seus significados, desvelando a ideologia nas formas simbólicas empregadas. A interpretação sintetiza as análises anteriores. Garcia (2015) afirma que:

Segundo o autor [Thompson], a análise formal não pode abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que é dito. Mas o processo de interpretação vai além dos métodos da análise sócio

histórica e da análise discursiva, as formas simbólicas representam algo, dizem alguma coisa sobre algo, o processo de interpretação, mediado pelos métodos do enfoque HP, é simultaneamente um processo de reinterpretação. (GARCIA, 2015, p. 43)

3. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

De acordo com Coelho e Menegon (2009), a educação de adultos foi iniciada, no Brasil, no período imperial (1822 – 1889), em aulas noturnas, de forma caritativa em instituições religiosas e dependendo da solidariedade de voluntários. Desde o início, a educação de adultos é rotulada como ação assistencial e filantrópica, e não um dever do Estado. Ao longo do século XIX e até meados do século XX, algumas poucas iniciativas foram implantadas de forma intermitente, esporádica e sem muito alcance no país. A partir da década de 1940 começam a surgir programas educacionais específicos para a alfabetização de adultos, entretanto havia a ideia de que alfabetizar adultos era mais fácil que lidar com crianças, assim, qualquer pessoa alfabetizada poderia ser um professor voluntário. Somente nas décadas de 1950 e 1960, com os estudos de Paulo Freire, mudou-se a visão pedagógica para ensinar adultos.

A pedagogia de Freire (2002, 2004) chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer “com” elas e não “para” elas, portanto a educação deve ser contextualizada às necessidades essenciais das pessoas educadas. Paulo Freire quebra o estigma de que pessoas analfabetas são ignorantes e imaturas e, além do analfabetismo, o que mais preocupava eram as condições de miséria em que viviam as pessoas analfabetas (GARCIA, 2015, p. 57-58).

No regime militar (1964 – 1984), dadas as conotações políticas antidemocráticas desse período, há uma suspensão da proposta de Freire. A democratização, ocorrida a partir de 1985, a Constituição Brasileira de 1988 e ainda vigente garantiu a educação para todos e o fim do analfabetismo como um dever do Estado. Mas ideias de Paulo Freire só foram retomadas após 1990, em alguns projetos educacionais, fundamentando as propostas curriculares para EJA do governo federal e de alguns governos estaduais e municipais.

Apesar destas propostas, até o momento, o Brasil tem ainda uma grande parcela da população analfabeta. Os vários movimentos, projetos e ações engendrados pelos governos ou por organizações não governamentais não conseguiram cumprir as metas de erradicação do analfabetismo, nem ampliar a oferta de educação para os adultos. Além das vagas ofertadas

não serem suficientes para atender à demanda, percebe-se que a formação docente para este público não é adequada e que os métodos de ensino não são eficientes.

Atualmente, o jovem, a partir de 17 anos, pode ser matriculado na rede escolar pública na modalidade EJA. Esta escolaridade tem duração de metade do tempo escolar regular, isto é, no ensino regular o período letivo dura 200 dias e na EJA dura 100 dias. Assim, é possível cumprir o ensino médio em um ano e meio. As escolas públicas de EJA são responsabilidade de estados e municípios e percebe-se, atualmente, que apesar da demanda por escolas que atendam a adultos manter-se alta, os governos têm diminuindo o nº de vagas nas redes escolares. Ou seja, a EJA ainda é não é considerada prioridade pelos governos estaduais e municipais brasileiros.

4. A pesquisa realizada

Garcia (2015) realizou sua pesquisa entrevistando quatro professores de Matemática do 1º período letivo do ensino médio, que atuam na EJA, em escolas estaduais, no município de Santo André (SP – BR). Sua pesquisa intencionou compreender qual ideologia pode ser identificada nestes discursos, quanto aos entraves e potencialidades para o ensino. Também procurou informações a respeito do contexto sócio histórico da EJA no Brasil, constituindo a análise sócio histórica. Uma síntese de sua análise sócio histórica foi apresentada no item 3 deste texto.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e editadas para uma linguagem menos informal. Após isso, foram devolvidas aos depoentes e autorizadas para a análise e publicação. Na análise argumentativa, Garcia (2015) identificou as ideias principais dos depoentes e os argumentos que sustentam suas ideias. O autor realizou uma leitura dos depoimentos procurando pelas falas que indicassem as dificuldades e as potencialidades do ensino da matemática. Posteriormente estas falas foram agrupadas pela semelhança da argumentação apresentada pelos entrevistados, estabelecendo-se cadeias de raciocínios que sustentam os entraves e as potencialidades identificados.

Paralelamente, realizou sua pesquisa bibliográfica tomando, como referência teórica, os autores Fonseca (2002), Freire (2002) e Freire (2004), e os documentos oficiais, produzidos pelo governo federal: Brasil (1999) e Brasil (2000). Com a sua análise argumentativa dos depoimentos (dimensão formal), a análise do contexto (dimensão sócio histórica) e suas

referências teóricas, Garcia (2015) pode empreender suas interpretações acerca da ideologia nos discursos dos professores.

Sintetizando suas interpretações, Garcia (2015) constatou que seus entrevistados percebem que lecionar na EJA demanda diferenças de atitudes dos professores e adaptações dos métodos de ensino. Porém, os professores não conseguem realizar tais adaptações, seja pela falta de preparo, falta de material didático adequado ou falta de compreensão dos objetivos educacionais. Os entrevistados elaboram seus planos de aula, com base em programas curriculares defasados, copiados do programa do ensino regular, sem as adaptações necessárias. Assim, sentem-se sufocados com o excesso de conteúdo do programa, impossível de ser cumprido em metade do tempo. Colocam como objetivo educacional fazer o aluno passar no “vestibular”, embora considerem seus alunos inaptos para esta coisa. Ainda, responsabilizam seus alunos pelo fracasso escolar, uma vez que os alunos “não têm tempo para estudar”.

Os professores entrevistados apontam a heterogeneidade da sala (com alunos de 17 a 70 anos) como um fator de dificuldade no seu cotidiano. Os alunos mais jovens lembram melhor dos conteúdos aprendidos em anos anteriores, porém mostram menos comprometimento com sua aprendizagem. Os alunos mais idosos, por sua vez, apresentam características contrárias em tudo: são mais comprometidos e responsáveis, embora tenham mais dificuldade para lembrar de conteúdos já aprendidos.

Outro fator de dificuldade é a falta de uma proposta curricular e de um material didático específico para a EJA. Os professores usam o mesmo material didático e mesma proposta curricular do ensino regular. Não fazem adaptações em suas abordagens didáticas, pois não se sentem autorizados a isso. Imaginam que o “currículo escolar” proposto (composto por uma lista de conteúdos conceituais) não pode ser modificado, pois consideram tais conteúdos encadeados como uma corrente: ao mudar-se um elo desta corrente, ela se desfaz e não consegue chegar ao final do programa. Tal concepção antiquada de currículo é muito comum nos professores mais antigos, com mais tempo de experiência e mais acomodados ao material tradicional. Um único entrevistado apresentou uma posição diferente quanto a esta dificuldade, afirmando que todos os conteúdos deveriam ser apresentados aos alunos, porém de forma adaptada, com exemplos mais próximos da realidade do aluno e em situações

cotidianas que ele se reconheça. Este entrevistado tinha apenas dois anos de experiência docente e seis meses na EJA, na época.

Por fim, os entrevistados apontaram como um aspecto positivo no trabalho com a EJA, o interesse que o aluno demonstra em aprender. No geral, os professores consideram seus alunos muito esforçados, embora tenham mais dificuldade em aprender (dadas as condições sócio econômicas) que os alunos do ensino regular. Por isso mesmo, os professores têm muita satisfação de destacar os alunos que conseguiram superar os obstáculos, formaram-se, passaram em um concurso ou obtiveram uma promoção na carreira.

5. Conclusões

Garcia (2015) concluiu, a partir da interpretação dos depoimentos gravados e dos seus estudos sócio históricos, que a EJA continua a ser vista como ação assistencial, filantrópica e voluntária, indicando a ideologia elitista vigente, mesmo após tantos estudos e tantas mudanças na sociedade. Os professores entrevistados não percebem sua prática docente como uma tarefa que requer técnicas, abordagens e práticas específicas e adaptadas. Também não se sentem autorizados a elaborar um plano de aula apropriado, adaptar o material didático e o programa curricular do período letivo para a EJA, considerando as especificidades de seu público (com classes heterogêneas e pessoas que não têm tempo extra sala para as atividades escolares). As análises de Garcia (2015) indicam a continuidade da ideologia vigente desde os séculos passados, de considerar a EJA não como uma responsabilidade do estado, mas como ação assistencial.

Com o relato desta pesquisa pudemos mostrar uma aplicação bastante interessante da HP em pesquisas de Educação Matemática na EJA. Sob a esquematização da HP foi possível desvendar a ideologia de discursos que são muito comuns, que permeiam o ensino tradicional nas escolas brasileiras. Assim, dada as adaptações necessárias, a HP foi considerada uma metodologia com alto potencial para as pesquisas que são relacionadas à EJA.

6. Bibliografia

BRASIL, MEC, SEMTEC (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL, MEC, CNE. (2000). *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000*. Brasília: Ministério da Educação.

CARDOSO, V. C. (2009). *A cigarra e a formiga: Uma reflexão sobre a educação matemática Brasileira da primeira década do século XXI*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp.

COELHO C. R. C.; MENEGON R. C. G. (2009). *Curso de curta duração on-line: alfabetização de Jovens e Adultos - UNISA, EAD*. <http://www.unisa.br/CURSOS/Pos-Graduacao/A-Distancia/>. Consultado 8/08/2014.

FONSECA, M. C. F. R. (2002). *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, J. S. (2015). *Educação de Jovens e Adultos: possibilidades de ensino de matemática em turmas de EJA do Ensino Médio público de Santo André, SP*. Dissertação (Mestrado, em Ensino, História e Filosofia de Ciências e Matemática). Santo André: UFABC.

THOMPSON, J. B. (2000). *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.