



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

**Francisco Kennedy Silva dos Santos
Organizador**

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR DE PESQUISA

Professor ApreNDIZ 

Governador
Cid Ferreira Gomes

Vice-Governador
Domingos Gomes de Aguiar Filho

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Secretária da Educação
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto
Maurício Holanda Maia

Secretario Executivo
Antônio Idilvan de Lima Alencar

Assessora Institucional do Gabinete
Cristiane Holanda Arrais

Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Educação
Francisco Kennedy Silva dos Santos



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Organizador

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO: A ESCOLA COMO
LUGAR DE PESQUISA**

Fortaleza/CE – Brasil
2010

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Francisco Kennedy Silva dos Santos

COMISSÃO ORGANIZADORA

Francisco Kennedy Silva dos Santos

César Nilton Maia Chaves

Francisco Renizio Albuquerque Nunes

Geanny de Holanda Oliveira

Gilvania Ferreira Silva Baade

Maria Gorete de Gois

Marilene Barbosa Pinheiro

PRÉ-IMPRESSÃO, IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Secretaria da Educação

TIRAGEM

5000 Unidades

REVISÃO

Marilene Barbosa Pinheiro

CEARÁ. Secretaria da Educação.

Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa/
Secretaria da Educação; Francisco Kennedy Silva dos Santos
(Organização). – Fortaleza: SEDUC, 2011.

171p.

ISBN.

1. Textos Didáticos. 2. Experiências. 3. Formação de
Professores. 4. Prática Educacional

CDU: 37.012 (075) (813.1)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	08
<i>Um pouco dos autores</i>	09
A escola como lugar de pesquisa na formação de professores: notas sobre a experiência do PIBID UECE..... <i>Isabel Maria Sabino de Farias</i>	14
Abrindo trilhas para os saberes: trajetórias e lugares de formação na docência..... <i>Kennedy Santos</i>	36
Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa..... <i>Jacques Therrien</i>	50
A simulação de perícia forense no ensino de ciências e biologia..... <i>Daniel Azevedo de Brito</i>	69
Análises e usos de discursos históricos/literários no ensino de história..... <i>Daniel de Sá Aguiar</i>	80
Itinerários de leitura: uma análise das experiências formativas de docentes do maciço de Baturité..... <i>Elcimar Simão Martins</i>	94
Relato de experiência exitosa: um olhar sobre a paisagem do Crato ontem e hoje..... <i>Fautina Loss Justo</i>	114
Uso do cinema e vídeo no Liceu de Camocim: ver além do que os olhos querem..... <i>Francisca Elane Costa e Silva</i>	122
Escola, democracia e adolescência: mediações públicas e experiência política no ambiente escolar..... <i>Helder Nogueira Andrade</i>	141

<i>Webquest: ensino e aprendizagem através da internet para a construção de aprendizagens significativas.....</i>	151
<i>Jaiza Helena Moisés Fernandes</i>	
Contribuição do professor de capoeira para o desenvolvimento socioeducacional.....	170
<i>José Olímpio Ferreira Neto</i>	
Educação de Jovens e Adultos: respeito à diversidade e promoção da igualdade.....	191
<i>Márcia Maria Albuquerque</i> <i>Francisca Inar de Sousa</i>	
Tecnologias educativas e a aprendizagem de língua inglesa na escola pública.....	207
<i>Maria das Graças Girão Nobre</i>	
Professor leitor: histórias de formação.....	227
<i>Maria do Socorro Lima Marques França</i>	
Gestão escolar: a influência do Coordenador Pedagógico na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.....	247
<i>Maria Nágila Mendes Coelho</i> <i>Silvana Maria Magalhães</i>	
A relevância da Literatura infanto-juvenil na formação de leitores.....	260
<i>Maria Neide de Souza Landim</i>	
Educação Ambiental: o despertar da consciência – uma experiência na Escola de Educação Profissional Mosenhor Odorico de Andrade em Tauá/CE.....	275
<i>Maria Rozeleide de Oliveira</i>	
Projetos de incentivo à leitura: um relato das experiências na escola Maria José Medeiros – Fortaleza/CE.....	287
<i>Mary Anne Teles de Lavor</i>	
O método histórico-crítico como possibilidade de intervenção nas aulas de Educação Física para alunos da 1ª série do ensino médio.....	302
<i>Raphaell Moreira Martins</i> <i>Maria Eleni Henrique da Silva</i>	

Projetando ciências: o futuro depende do conhecimento.....	319
<i>Rickardo Léo Ramos Gomes</i>	
Discutindo a abordagem da Geografia Urbana no ensino médio: a cidade de Fortaleza em foco.....	329
<i>Rosilene Aires</i>	
O currículo e os desafios da era contemporânea.....	342
<i>Sônia Marinho Matos</i>	
<i>Cynthia Kelly de Sousa Ferraz</i>	
O grande falar dos pequenos: neologismos infantis.....	356
<i>Suelene Silva Oliveira</i>	
Um estudo acerca da gestão democrática nas escolas públicas do Ceará (2007-2010) – avanços e recuos.....	374
<i>Vagna Brito de Lima</i>	
Resultados preliminares dos estudos sobre a realidade e perspectivas da educação ambiental no CEJA, Crato/CE.....	388
<i>Yedda Maria Lobo Soares de Matos</i>	
<i>Maria Fabiana Gomes</i>	
<i>Maria Irismã Libório Góes</i>	

APRESENTAÇÃO

“Mais vale ensinar a pescar do que dar o peixe”
(Provérbio oriental)

Não dar respostas prontas nem apontar imediatamente soluções para os problemas com os quais os aprendizes se defrontam é, sem dúvida, a estratégia mais promissora no campo fértil do conhecimento. Favorecer-lhes o prazer da descoberta pela efervescência de ideias e conduzi-los com maestria no trabalho de investigação, por meio da pesquisa, possibilitará a recompensa pelos esforços empreendidos, na medida em que as respostas forem encontradas pelos próprios educandos, consolidando-lhes a aprendizagem.

Nessa perspectiva, o **III Colóquio Abrindo Trilhas para os Saberes** possibilita-nos visualizar a formação contínua do educador e, ao trazer a temática da escola como lugar de pesquisa, busca reforçar o compromisso deste na mediação de saberes para transformar o seu alunado.

Questionar...

pesquisar...

descobrir...

e, enfim...

intervir, melhorar e TRANSFORMAR.

Nosso desejo, portanto, é que os trabalhos aqui apresentados promovam discussões construtivas que façam brotar relevantes desafios na incansável e gratificante busca de novos conhecimentos, principalmente levando-se em conta uma via de mão dupla, na qual professor/aluno aprende e diz o que aprende, tornando-se eterno APRENDIZ.

Boa leitura!
Célula de Estudos e Pesquisas

UM POUCO DOS AUTORES

Cyntia Kelly de Sousa Ferraz

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Americana, Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Diretora Escolar da E. E. F. M. Integrada 2 de Maio.

Daniel Azevedo de Brito

Especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade Farias Brito. Professor de Biologia do Colégio da Polícia Militar.

Daniel de Sá Aguiar

Especialista em Ensino de História pela Faculdade Farias Brito. Técnico do NTE-Núcleo de Tecnologia Educacional da CREDE 05.

Elcimar Simão Martins

Doutorando em Educação Brasileira pelo PPGEB da Universidade Federal do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da EEFM Almir Pinto, Aracoiaba/CE, CREDE 8.

Faustina Loss Justo

Especialista pela Universidade Regional do Cariri. Professora de Geografia do CEJA – Mons. Pedro Rocha de Oliveira, Crato /CE, CREDE 18.

Francisca Elane Costa e Silva

Especialista em Tecnologia da Educação pela PUC-RJ. Professora de Língua Portuguesa no Liceu de Camocim, CREDE 04.

Francisca Ilnar de Sousa

Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora, pesquisadora e diretora pedagógica do Instituto superior de Estudos, Pesquisa Acadêmica e Tecnológica (ISEPAT); professora do Centro de Treinamento e Desenvolvimento Regional (CETREDE/UFC).

Helder Nogueira Andrade

Mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de História e filosofia das escolas: Estado do Pará e Jenny Gomes. Coordenador-geral do coletivo docente Clio: Ensino e Pesquisa.

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002). Docente do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, atuando na linha de pesquisa "política educacional, formação e cultura docente". Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), onde desenvolve estudos sobre a escola, o professor e a prática pedagógica.

Jacques Therrien

Pós-doutorado na Université Laval, Canada (1992) e na Universitat de Valencia, Espanha (2007). Doutorado em Educação - Cornell University (1979). Professor titular aposentado da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor colaborador na Universidade Estadual do Ceará. É pesquisador Senior do CNPq. Participou de comitês de educação no CNPq, na CAPES, FUNCAP e no INEP. Sua experiência na área de educação predomina no campo do Saber Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia, formação docente, trabalho docente, saberes da docência, epistemologia da prática docente, aprendizagem e política educacional.

Jaiza Helena Moisés Fernandes

Especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO) e Mídias na Educação (UFC Virtual). Professora de Língua Portuguesa da EEFM Anísio Teixeira e Informática Educativa do município de Fortaleza.

José Olímpio Ferreira Neto

Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e Administração Escolar. Licenciado em Biologia e Acadêmico de Filosofia. Atua como professor do LEI na EEFM Antonio Sales e como Professor voluntário de capoeira na EMEF José Bonifácio.

Kennedy Santos

Licenciado em Pedagogia, Geografia e Matemática. Mestre em Geografia (2004) pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Didática do Ensino superior. Doutor em Políticas Públicas e Desenvolvimento pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Educação da Secretaria da Educação do Estado.

Márcia Maria Albuquerque

Especialista em Literatura Brasileira (1995); e Gestão Escolar (2004). Diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Moreira Campos. É membro da

Presidência do Movimento Negro do PDT e Membro do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial.

Maria das Graças Girão Nobre

Especialista em Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú e Linguística Aplicada em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Faculdade Sete de Setembro e Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará; First Certificate in English (University of Cambridge); Graduada em Letras Modernas – Inglês e Português pela Universidade Federal de Goiás. Técnica de Ensino/CDESC - Secretária da Educação do Estado do Ceará; Co-autora do Projeto “Primeiro, Aprender!” e da coleção “Escola Aprendiz”.

Maria do Socorro Lima Marques França

Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Colégio Estadual Regina Pacis, Crateús, CREDE 13.

Maria Fabiana Gomes

Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos, Crato, CE.

Maria Eleni Henrique da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Realiza estudos na área da educação física escolar, metodologia de ensino e formação permanente de professores(as). Professora do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará.

Maria Irismã Libório Góes

Especialista em educação Ambiental. Professora do ensino médio, CEJA, CRATO, CE.

Maria Nágila Mendes Coelho

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Coordenadora Pedagógica da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Arruda.

Maria Neide de Souza Landim

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Americana – Paraguay. Atualmente é professora regente da sala de multimeios da E. E. F. M. Integrada 2 de Maio – SEFOR/SEDUC.

Maria Rozeleide de Oliveira

Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri. Professora de Biologia da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, Tauá-CE.

Mary Anne Teles de Lavor

Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR, professora da Rede Estadual de Ensino de Português e Inglês do Ensino Fundamental e Médio. Atualmente está no Centro de Multimeios da E.E.E.P. Maria José Medeiros como Professora Regente.

Raphaell Moreira Martins

Especialista em Educação Física Escolar pela FANOR. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Realiza estudos na área de formação de professores(a) e de metodologias de ensino da Educação Física. Professor da EEM Branca Carneiro de Mendonça – Caucaia e da EEM Edson Correia.

Rickardo Léo Ramos Gomes

Mestre em Fitotecnica pela UFC, Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Ceará – UECE Graduado em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará – UFC com habilitação nas disciplinas da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Aperfeiçoamento em Robótica Educacional pelo Instituto Policiências Lattes – IPLe. Consultor Internacional para Laboratórios Científicos pelo Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Assistente Técnico da Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico (CEAPE), da Coordenadoria do desenvolvimento da Escola – CDESC, da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC.

Rosilene Aires

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de Geografia da rede pública estadual e municipal.

Silvana Maria Magalhães

Doutora pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Graduada em Gestão Escolar. Diretora da EEFM Professor Arruda.

Sônia Marinho Matos

Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Graduada em Pedagogia/Administração Escolar pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Coordenadora Escolar da E. E. F. M. Integrada 2 de Maio.

Suelene Silva Oliveira

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo Protexito (UFC). Professora de Ensino Médio da EEFM Paróquia da Paz.

Vagna Brito de Lima

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Institucional e ao Grupo de Pesquisa Sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE). Professora da EEEP Dom Valfrido Teixeira Vieira 6ª CREDE/Sobral/CE.

Yedda Maria Lobo Soares de Matos

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Professora do ensino médio, lotada no Centro de Educação de Jovens e Adultos, Crato/CE, CREDE 18.

A ESCOLA COMO LUGAR DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID UECE¹

Isabel Maria Sabino de Farias

É tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, como uma forma de dizer de si e do mundo, que acredito na sua grande potência criativa para a construção de conhecimentos e saberes em relação à formação de professores (BARCELOS).

Uma das questões recorrentes no debate educacional contemporâneo incide sobre a pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica. Essa centralidade demanda reflexão sobre seu significado, implicações e, principalmente, possibilidades de concretização em face do contexto de atuação desse profissional, em particular, daquele inserido na rede pública de ensino brasileiro. É com esse olhar que nos propomos a discutir o tema deste evento²: a escola como lugar de pesquisa. Examinamos o assunto tomando como referência a proposta de formação implementada na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ação promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atual responsável pelo desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de professores.

A análise parte de uma breve contextualização das diretrizes do PIBID como política nacional e de nossa aproximação a essa iniciativa. Traz, na sequência, as ideias basilares da proposta do

¹ Proposta de trabalho para o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual do Ceará em 2009.

² Palestra proferida no “III Colóquio Abrindo trilhas para os Saberes. Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa”, evento promovido pela CEPES/COAVE/SEDUC, em 08/12/2010.

PIBID UECE 2009, como ela vem se materializando no cotidiano da universidade e da escola pública cearense, apontando os desafios encontrados para tornar vivo o intento de fazer da escola espaço de pesquisa e de formação docente. O percurso da reflexão, como é possível perceber, é animado pelo ensinamento expresso na epígrafe de abertura deste texto, elegendo a prática social materializada na experiência do PIBID UECE como ponto de partida e de chegada para pensarmos as perspectivas e dilemas presentes na concretização da escola como lugar de pesquisa.

1. Aproximar escola e universidade - o foco do PIBID

Quem não conhece os problemas crônicos da formação inicial de professores no Brasil? Pode-se mesmo afirmar que a dicotomia entre teoria e prática concorre em condições de igualdade com os baixos salários e a desvalorização social da profissão docente, posicionando-se como um dos maiores desafios da agenda educacional brasileira. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado em meados da primeira década do ano 2000 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresenta-se como uma ação de enfrentamento desse problema.

O PIBID é um programa de fluxo contínuo e tem como finalidade valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura. Entre seus objetivos encontra-se a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, bem como a inserção dos estudantes de graduação no cotidiano de escolas da rede pública de educação, tendo em vista a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, visa incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos

processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores de futuros docentes (CAPES, Edital 2009).

A operacionalização do PIBID assegura bolsas em quatro modalidades: a) bolsas de iniciação à docência - para estudantes dos cursos de licenciatura plena; b) bolsas de supervisão - para professores da rede pública de educação básica, os quais assumem com os docentes universitários a responsabilidade pela formação dos licenciandos; c) bolsas de coordenação de área de conhecimento – para docentes das Instituições de Ensino Superior - IES públicas, de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos a quem cabe coordenar e desenvolver a proposta de formação da área de sua competência e d) bolsa de coordenação institucional do projeto – destinada a docente da IES para responder pela gestão administrativa e pedagógica da proposta institucional. Além desse investimento, o Programa prevê verba de custeio (conforme edital), de modo a assegurar condições para o desenvolvimento das ações dos subprojetos das áreas de conhecimento contempladas.

Em linhas gerais são esses os contornos do PIBID como política voltada para o estímulo do desenvolvimento de processos formativos que fortaleçam a formação docente de nível superior, mediante a articulação teoria e prática com a aproximação entre a universidade e a escola básica.

A proposta do PIBID UECE 2009, intitulada “A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa”, surgiu em meio aos estudos sobre a integração ensino e pesquisa no contexto da formação de nível superior, oriundos do projeto “A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária” (Edital Universal CNPq 14/2008)(sic)³. Compartilhamos da premissa da pesquisa como uma “postura

³ A iniciativa, com vigência até 06/2011, agrega integrantes de três grupos de pesquisa: “Educação, Cultura Escolar e Sociedade” (UECE/CMAE), “Educação e Saúde Coletiva” (UECE/CCS) e “Saber e Prática Social do Educador” (UFC/FACED).

epistêmica” (SEVERINO, 2006, p. 184) necessária à formação profissional em todas as áreas, uma vez que “não se aprende sem construir conhecimento, ou seja, sem pesquisar”. A efetiva prática da pesquisa fomenta, ao mesmo tempo, o domínio significativo de conteúdos conceituais, de habilidades técnicas e dos processos de produção de conhecimento. Na formação de professores, a assunção da pesquisa como postura epistêmica também é uma exigência vital. Como assevera Severino (1999, p.13), “o professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação”. Esse esteio, portanto, iluminou o delineamento da proposta institucional apresentada à CAPES pela UECE.

2. Dilemas práticos, reflexão e colaboração – o sal da formação no PIBID UECE

A proposta do PIBID UECE 2009 partiu do entendimento de que era urgente e fundamental aproximar a formação docente do que acontece efetivamente na escola, na sala de aula e demais contextos de atuação profissional do professor. Essa compreensão levou-nos a desenhar um processo formativo fundamentado no parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração do ensino e da pesquisa no processo de aprender a ser professor.

Tardif (2002) define a epistemologia da prática como “o conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Nesse enfoque, busca-se revelar esses saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho, assim como o papel que desempenham no processo de trabalho e na identidade profissional (CARVALHO e THERRIEN, 2009). Ele permite, portanto, compreender o que fundamenta a ação docente, assim como as articulações entre os diferentes aspectos que a caracterizam.

Essa perspectiva concebe a formação como um *continuum* no qual o professor, no confronto com a realidade social, formula, idiossincrática e processualmente, seu conhecimento profissional. Nesse sentido, a aprendizagem da docência “deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente”, conforme adverte Mizukami (2002, p.12). A autora assinala ainda que “sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos” (MIZUKAMI, 2002, p.12).

Uma formação pautada nessa orientação prima pelo exercício de pensar a prática, visto que ele permite trazer à tona as crenças, os valores, as hipóteses que fundamentam a ação docente em situação concreta de trabalho. Esse movimento oportuniza, por conseguinte, que o professor em formação explicita seu entendimento sobre a aprendizagem, os alunos, o currículo, o ensino, seu papel nessa interação, bem como os intervenientes que favorecem ou constroem sua ação. Ao mesmo tempo, propicia colocar em questão tais elementos, indagando-se sobre sua validade e pertinência em face dos objetivos da instituição em que atua e, sobretudo, os fins educativos. Essa vivência, por permitir a objetivação das teorias práticas/implícitas (MIZUKAMI e REALI, 2002, p. 49), é constituidora e revitalizadora do conhecimento profissional.

Sacristán (1998, p. 354) considera essa perspectiva como a “mais apropriada” para o desenvolvimento da formação docente, reconhecendo-a como importante para “mudar as bases de sua conduta”. Isso porque a epistemologia da prática, por meio da reflexão centrada em situações reais, reclama situações problematizadoras que contribuam para uma revisão e/ou fortalecimento de ideias e fazeres sobre a docência. A prática é percebida como mobilizadora de conhecimentos (teóricos e procedimentais) que são atravessados por interesses contraditórios (do professor, do aluno, da escola, da sociedade), gerando situações problemáticas, conflituosas ou dilemas, recorrendo a Lampert (1985).

Os dilemas, segundo Sacristán (1998, p.190), são “pontos significativos de tensão frente aos quais é preciso optar [...] quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino, de modo que a opção ou direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar”. Essa acepção é compartilhada por Zabalza (2004), que define os dilemas como “todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional”. Essas acepções evidenciam a tomada de decisão, ou seja, a necessidade de optar, como um elemento característico da noção de dilema. Sua utilização como esteio material no processo formativo assenta-se na premissa de que “os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (NÓVOA, 1992, p. 27).

É preciso, portanto, conceber e desenvolver ações formativas em que os conhecimentos específicos de um dado campo e os conhecimentos próprios ao ensino sejam presididos pela problematização da prática docente. O confronto e a explicitação dos elementos conceituais que sustentam a ação educativa na escola propiciam aos profissionais em formação conceber e desenvolver a capacidade de “manejar a complexidade e resolver problemas” (PÉREZ-GOMEZ, 1992). Vejam bem: não se trata de formular receitas, de prescrever práticas exitosas a serem replicadas, mas de desenvolver condições teóricas e procedimentais que oportunizem, conforme sugere Sacristán (1992, p.77), ao professor realizar “uma correção de trajetória” no seu modo de ensinar, de pensar e fazer. Em outras palavras, que lhe permita inovar, criar e recriar mecanismos diferenciados e apropriados às demandas circunstanciais e intermitentes que permeiam a docência em contexto. O movimento de aproximação, confronto e revisão da prática pode propiciar o autodesenvolvimento da competência profissional docente, compreendida como “aquilo que se apreende de mais estável e de mais durável das atitudes face ao real e à vida social” (RAMOS, 2006, p. 235).

Adotar os dilemas da prática como eixo articulador de iniciativas de formação docente reforça o local de trabalho e a prática como principal fonte de conhecimento dos professores. Nesse sentido, a análise da prática e a compreensão dos dilemas nela presentes contribuem para esclarecer os princípios e as teorias que ancoram as decisões e ações do professor em situação de ensino, processo reflexivo vital à constituição/reconstituição da profissionalidade docente, quer para licenciandos, quer para docentes em exercício na escola e na universidade. Ambos, ao compartilharem suas experiências, saberes, anseios e dúvidas ensinam e aprendem, edificando uma trajetória própria de emancipação pelo conhecimento.

Essas ideias estão na base da proposta do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UECE, que tem como foco a aprendizagem da profissão professor, mediante o contato direto dos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, com os fazeres característicos do trabalho docente no cotidiano escolar e seus dilemas. A iniciativa é constituída de 01 subprojeto no campo das Ciências Biológicas, 02 das Ciências Exatas e 03 das Ciências Humanas. Seu desenvolvimento abrange a capital cearense, para onde se destinam as ações na área de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, e unidades acadêmicas localizadas no interior do estado (Quixadá e Itapipoca), contempladas com as áreas de Matemática, Física e Biologia.

A iniciativa adota a prática pedagógica como objeto de estudo, articulando uma ação investigativa e formativa de cunho colaborativo entre pares com diferentes experiências e posições no contexto institucional: o licenciando, aprendiz da docência; o professor da escola básica, sujeito com experiência e com capacidade de contribuir na formação de novos profissionais e, por fim, o professor universitário, responsável pela iniciação à docência, sujeito com experiência e saberes pedagógicos e específicos.

A aproximação dos mundos escola e universidade, bem como dos saberes e práticas dos professores universitários, professores da escola básica e estudantes de licenciatura por meio de uma ação

colaborativa ampara-se na ideia da pesquisa como ferramenta epistemológica (instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem) da formação, por conseguinte, uma forma de criação e de recriação do conhecimento. A importância dessa perspectiva, de acordo com Pimenta (2006, p. 27),

(...) se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

O caráter colaborativo da presente proposta reside na intencionalidade de inserção e intervenção na prática docente mediante um triplo movimento de formação e pesquisa: conhecer a prática; pensar a prática com base em seus dilemas e projetar perspectivas de renovação da prática. Esse movimento didático e metodológico é concebido como círculos de melhoria, cujos contornos são detalhados a seguir.

2.1. Círculo de melhoria: conhecer a prática docente

O que faz um professor no seu local de trabalho? Esse questionamento norteia a aproximação inicial dos licenciandos ao contexto de atuação profissional dos docentes da escola básica. Nesse momento, eles conhecem as diferentes situações do trabalho do professor, acompanhando suas ações e dilemas cotidianos. A observação apresenta-se como ação primordial nessa interação com o contexto e os sujeitos da comunidade de ensino. Esse procedimento de pesquisa possibilita ao licenciando conhecer por dentro o trabalho docente, ao mesmo tempo em que propicia a aquisição de habilidades investigativas.

O desafio é estimular e orientar os licenciandos a “educar o olhar da observação”, conforme propõe Madalena Freire (2008). Para a autora, quando adentramos em um contexto com a intenção explícita de tomá-lo como objeto de estudo é necessário se desfazer

do “olhar estereotipado, cego, egocêntrico”. Ela acrescenta que romper com esse modo de ver exige atenção e escuta, demanda implicação (MADALENA FREIRE, 2008, p. 45), “um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo suas histórias” (MADALENA FREIRE, 2008, p. 46). Mais adiante lembra que a “ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade e o grupo à luz da teoria que nos inspira”. Esses elementos instigam a indagação, o desvelamento do que está sendo observado, processo que enseja a ruptura com interpretações cristalizadas e que reduzem o olhar à superfície do fenômeno investigado.

O que foi visto e ouvido, bem como as impressões e apreciações surgidas durante o acompanhamento e a participação no cotidiano escolar, tanto dentro como fora da sala de aula, são registradas em um diário de campo. Esse documento traz a marca pessoal, o tom descritivo e problematizador do seu autor em face dos eventos acompanhados no percurso investigativo empreendido. Zabalza (2004, p.9) refere-se ao diário como um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, um “recurso de reflexão e lucidez profissional”. Para ele é notável a contribuição do diário no estabelecimento de uma “espécie de círculo de melhoria” capaz de introduzir seu autor “em uma dinâmica de revisão e enriquecimento” da atividade como professor. Prossegue dizendo:

Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação (ZABALZA, 2004, p. 11).

Desse modo, o olhar de observação da escola e dos contextos nos quais o ensino ocorre – tarefa inicial de todos os licenciandos – visa fazer um diagnóstico macro dos aspectos filosófico, organizacional, curricular, pedagógico, físico-estrutural e micro (sala

de aula). Documentos como o projeto pedagógico, o plano de desenvolvimento da escola, o regimento escolar, propostas de ensino dos professores e outros registros importantes vêm sendo coletados, lidos e analisados como peças relevantes para compor a abordagem macro da realidade escolar. Paralelamente a essa tarefa, vêm sendo realizadas entrevistas envolvendo outros atores: direção, técnicos, secretários, alunos, membros da comunidade. O olhar da sala de aula está voltado para as situações complexas vivenciadas com o grupo. Quatro aspectos fundamentais permeiam o espaço da sala de aula e são destacados no momento da observação: a interação, a aprendizagem, o aluno e a metodologia.

Os momentos de planejamento, de reuniões pedagógicas e de encontros com pais também vêm sendo alvo da observação do licenciando. Nessas ocasiões, a atenção está voltada para os padrões de interação entre os sujeitos presentes na situação acompanhada.

A participação direta nas situações de aula é outra vivência necessária. Para tanto, começam a ser planejadas as situações de efetiva regência na sala de aula regular (desde novembro/2010). A execução das aulas planejadas é sempre acompanhada pelo professor da escola, que realiza sua observação buscando perceber os ângulos novos da prática, o domínio do conteúdo, a metodologia, a relação com os alunos, as dificuldades demonstradas, a relação entre o planejado e o realizado, a capacidade para manejar situações contingentes pelo licenciando. Essa experiência, tanto para o licenciando quanto para o docente da escola, é objeto de registro em seus diários.

A filmagem das situações identificadas é outra atividade marcante desse círculo. Sua execução demanda a autorização dos responsáveis pela gestão da escola, bem como dos demais sujeitos envolvidos na situação a ser registrada. O registro será socializado para a comunidade escolar (pais, funcionários, alunos e demais professores) em forma de documentário, embora sua produção vise, para além do registro, a utilização como material de análise da prática nos momentos de reflexão sobre a profissionalidade docente.

Considerando que a prática pedagógica do professor da escola básica constitui, ao mesmo tempo, objeto de investigação e de aprendizagem da docência, é fundamental conhecer como este profissional percebe sua prática, como se sente participando da proposta *A Vida Docente na Escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, o que espera dessa iniciativa. Enfim, como se sente abrindo sua sala de aula e compartilhando seus fazeres, saberes e dilemas com outros profissionais. Desse modo, como integrante do *Círculo Conhecer a Prática Docente*, e entendendo que o processo de pesquisa e formação também afetará seu pensamento e ação profissional, o professor da escola básica também produz registros em um *diário de aula*, conforme postulado por Zabalza (2004).

Trata-se, recorrendo às formulações do autor, de um documento “em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). Importa destacar que o contexto da aula se sobressai como demarcação espacial relevante, mas isso não significa, como assevera o autor, que não possam e não devam ser feitos registros sobre “outros âmbitos da atividade docente” (ZABALZA, 2004, p.14). Considerando essas orientações, o professor da escola básica vem produzindo seu diário de aula, tomando como referência seu dia a dia de trabalho, tendo em vista os dilemas da prática em face das situações de aula e as interações com os colegas, pais de alunos, membros da gestão da escola, licenciandos e professores universitários.

Cabe assinalar ainda que a produção do diário de aula não é uma atividade diária. Como pondera Zabalza (2004, p. 14),

o importante é manter uma certa linha de continuidade na coleta e redação das narrações (...) que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade.

Esses registros são alvo de discussão coletiva nos encontros do **círculo de melhoria pensar a prática docente e seus dilemas** descrito a seguir:

I. Círculo de melhoria pensar a prática docente e seus dilemas

Que fundamentos sustentam a ação profissional docente? Qual o pensamento dos professores da escola básica sobre seu modo de agir, de ensinar e viver a docência? Que dilemas recortam seu trabalho e como os enfrentam? Compreender essas questões é o foco do círculo pensar a prática docente e seus dilemas que, também, pode ser identificado como um círculo de reflexão sobre a profissionalidade docente (sobre o professor em ação). Com base nas práticas observadas e nos dilemas nela presentes, pretende-se trazer à tona o conjunto de crenças e de valores que vivificam o trabalho docente. A intenção é desenvolver um espaço de reflexão “sobre” e “na” prática, promovendo a análise do modo de pensar e fazer a ação educativa na escola.

Cabe assinalar, entretanto, que a ação reflexiva não se restringe aos problemas da sala de aula ou mesmo da escola que, embora necessários, não são suficientes para elaborar uma compreensão teórica sobre os fatores que condicionam a prática profissional docente (CONTRERAS, 1997). Ela reclama uma teoria que auxilie no desvelamento do sentido político, cultural e econômico da escola na sociedade, explicitando como esse significado se manifesta no trabalho dos professores e na forma como se concebe sua função social, bem como vem sendo incorporado na ação educativa escolar. A prática reflexiva crítica é uma atitude profissional produzida e expressa a partir do cuidado com a emancipação do outro, do diálogo com os demais colegas e do engajamento do professor com as questões profissionais e sociais que a impedem.

Esse entendimento permeia o exercício do círculo de reflexão sobre a profissionalidade docente, momento de explicitação dos contornos práticos e teóricos do agir profissional do professor, a partir da “reativação do pensamento na ação”, procedimento também denominado de *stimulated recall* (TARDIF e OUELLET, 1994). A reativação do pensamento é estimulada por meio da

autoconfrontação simples, envolvendo o confronto entre a ação e o sujeito, seja por meio de cenas gravadas, seja através de registros escritos. Essa abordagem permite aprofundar e compreender os saberes mobilizados na ação. Para tanto, os registros das observações (mapas das rotinas, dos padrões de interação e das situações típicas da docência) e as filmagens das situações de ensino são insumos importantes.

O diálogo e o conflito cognitivo e emocional marcam esse processo individual e coletivo de colocar em debate e fortalecer a profissionalidade docente. Nesse sentido, espera-se oportunizar a troca de experiência entre pares, o estabelecimento de clima de confiança e de crescimento colaborativo.

II. Círculo de melhoria renovar a prática docente

Esse é um momento de catarse e síntese, de tradução, por diferentes meios, do esforço de compreensão realizado pelos licenciandos e pelos professores da escola básica sobre os dilemas da docência em ato. Seu foco é essencialmente propositivo, ou seja, visa contribuir na projeção de estratégias de enfrentamento das dificuldades vividas pelo professor no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula. Com base no confronto e na explicitação dos elementos conceituais que sustentam a ação educativa na escola, licenciandos e professores da escola básica serão estimulados a conceber e desenvolver a capacidade de “manejar a complexidade e resolver problemas” (PÉREZ-GOMEZ, 1992).

Constitui a intenção basilar desse círculo favorecer a licenciandos e docentes que aprendam a enfrentar as dificuldades, os elementos de tensão que limitam e restringem o processo de ensino e de aprendizagem na escola. Não se trata de formular receitas, de prescrever práticas exitosas a serem replicadas, mas de desenvolver condições teóricas e procedimentais que oportunizem, conforme sugere Sacristán (1992, p.77), ao professor realizar “uma correção de trajetória” no seu modo de ensinar, de pensar e fazer. Em outras palavras, que lhe permita inovar, criar e recriar mecanismos

diferenciados e apropriados às demandas circunstanciais e intermitentes que permeiam a docência em contexto. O movimento de aproximação, confronto e revisão da prática pode propiciar o autodesenvolvimento da competência profissional docente, compreendida como “aquilo que se apreende de mais estável e de mais durável das atitudes face ao real e à vida social” (RAMOS, 2006, p. 235).

Assim, as atividades desse círculo caracterizam-se, de um lado, pelo subsídio teórico à revitalização da prática; do outro, à promoção e análise em processo da execução de novas práticas. Diferentes ações caracterizam esse círculo nos seis subprojetos que integram essa proposta, a exemplo dos grupos de estudo presentes nas áreas da Matemática e Física, bem como da produção de materiais didáticos e desenvolvimento de oficinas. Essas atividades vêm sendo objeto de registro nos diários tanto do licenciando quanto do coformador (professor da escola). Ao mesmo tempo, os aprendizados desse processo vêm se constituindo em elemento de socialização e de discussão coletiva no âmbito das seções de planejamento da coordenação institucional, encontrando-se em fase inicial a elaboração de um projeto que visa ampliar esse debate por meio da realização de um encontro, envolvendo a escola pública cearense e seus docentes.

Cabe destacar ainda que o percurso dos licenciandos na proposta institucional do PIBID UECE 2009 é monitorado por instrumentos específicos de registro que, em seu conjunto, compõem um *portfólio* educacional, conforme denominado por Carvalho e Sartori (2005). Esses autores compreendem o *portfólio* como “uma produção intelectual (...) uma pasta de exemplos das proposições, das realizações e do investimento na formação, evidenciando os pontos fortes da prática pedagógica e o enfrentamento das limitações” (*op. cit.*, 2005, p.15). Também é nessa direção que assinala Sá-Chaves (2000, p. 9), ao identificá-lo como “um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-ação, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento (...)”. As ideias de “balanço” e de

“demonstração” permeiam as definições apresentadas pelos autores, razão pela qual será utilizada tanto para o acompanhamento da frequência dos licenciando quanto dos resultados de seu trabalho. O portfólio é estruturado de forma eletrônica e postado na plataforma *moodle*, com senhas de acesso para todos os pares (estudantes, supervisores, docentes universitários, SEDUC e CAPES).

Nossa caminhada nos primeiros meses da implantação do PIBID UECE (03/05/2010) tem nos mostrado que o rumo definido apresenta perspectivas promissoras, embora sua tessitura seja delicada e desafiante, confrontando-nos diuturnamente.

3. Escola como lugar de pesquisa e formação – provocações a partir da prática

Que provocações a experiência do PIBID traz para a reflexão em torno da temática de abertura deste colóquio? Para encontrar algumas pistas que elucidem esse questionamento é preciso ponderar sobre as interpretações possíveis do tema “Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa”. Qual seu sentido? Como ele pode ser compreendido?

Parece-nos legítimo dizer que, no mínimo, o tema contempla duas vias de compreensão: a pesquisa como uma ferramenta pedagógica e a pesquisa como um conteúdo da formação docente.

A primeira via ressalta a pesquisa como uma ferramenta pedagógica no processo de ensinar e aprender, reconhecendo a necessidade de sua presença desde os primeiros anos de escolarização, como bem sentenciou Demo (1999). Nessa perspectiva, a pesquisa é entendida como processo sistemático propício à construção de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de questionar, levantar hipótese, coletar e analisar dados, fundamentar decisões, elaborar propostas.

Na prática educativa escolar, a pesquisa como estratégia de ensino não se confunde com uma investigação científica. Contudo, como esta, ela também pressupõe preparação, acompanhamento sistemático por parte do professor e publicização dos resultados. Em

situações com crianças do ensino fundamental, por exemplo, cabe propiciar a vivência de práticas investigativas, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades como observar, colher dados, registrar informações e analisar fatos. Tudo isso, é óbvio, tendo o cuidado de considerar as condições sociais e cognitivas dos discentes. (FARIAS *et al*, 2009).

Como ferramenta pedagógica a pesquisa exige cuidado, distanciando-se do improviso. De acordo com Farias *et al* (2009, p. 143), requer

(...) planejamento e acompanhamento, fases em que a mediação do professor ocorre de modo variado, conforme as condições de aprendizagem dos alunos. A definição do tema a ser estudado, o delineamento das questões norteadoras, bem como a explicitação dos objetivos e de como a pesquisa será conduzida são elementos que reclamam planejamento prévio. A coleta e registro dos dados, bem como a análise e socialização dos resultados caracterizam o acompanhamento da execução da pesquisa tendo em vista assegurar a formação dos discentes na direção pretendida pelo professor e pela escola.

No âmbito da escola, a pesquisa como ferramenta pedagógica visa, sobretudo, mediar o ensino e a aprendizagem, considerando que o caminho emancipatório não é externo ao sujeito que conhece, assim como não pode ser imposto ou doado; trata-se de uma conquista, uma construção própria (FARIAS e SILVA, 2009).

Concordando que este seja o sentido da proposição da “escola como lugar de pesquisa”, caberia ainda indagar: os professores que hoje atuam na escola básica vivenciaram a pesquisa como ferramenta pedagógica em suas trajetórias formativas, seja na escolarização básica (como estudantes), seja na formação de nível superior (formação profissional)? Quais as experiências de pesquisa a que eles tiveram acesso? Que concepção de pesquisa permeia seu imaginário? Que conhecimentos eles detêm sobre a pesquisa? Essas indagações, do ponto de vista epistemológico, não são irrelevantes. Afinal,

ensina-se o que se sabe. Como desenvolver uma prática pedagógica orientada pela pesquisa como princípio de aprendizagem, se esse saber não compõe o repertório de conhecimento profissional do professor, quer em sua trajetória pessoal de vida, em sua formação ou em seu local de trabalho/prática)?

Essa é uma das provocações que a experiência do PIBID UECE nos suscita. Na sua proposta, a pesquisa se configura como elemento de mediação do processo de pesquisa-formação vivenciado por seus participantes. Essa ação exige tempo dos professores da escola (supervisores) para a orientação e acompanhamento dos licenciandos, a participação em reuniões técnicas de trabalho, o planejamento de atividades diversificadas, a elaboração de textos para publicação, a participação e apresentação de trabalhos em eventos e, ainda, o acompanhamento e orientação de licenciandos. São ações exigentes do ponto de vista intelectual e emocional, pois orientadas pela finalidade pedagógica da pesquisa como “prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente” (ANDRÉ, 1994, p. 294). Trata-se, portanto, de uma situação de aprendizagem para o professor da rede no próprio contexto de trabalho, na qual o confronto com as práticas ali consolidadas e o desafio de colocá-la sob análise fornecem elementos tanto de fortalecimento quanto de renovação dos valores, saberes e fazeres próprios de sua vida. Assegurar condições institucionais favoráveis ao engajamento do professor nessa experiência é fundamental, pois o não reconhecimento da importância desse espaço continuado de formação entrava o envolvimento e o desenvolvimento profissional docente.

A segunda via – da pesquisa como um conteúdo da formação docente – contrapõe-se à visão excessivamente acadêmica da pesquisa nos processos de formação profissional. Pressupõe que “ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, quanto compreender o processo de construção do conhecimento” (Resolução nº. 1/2002 – CNE/CP, Art. 3º, inciso III). Nesse sentido, como conteúdo curricular da formação docente, a pesquisa deve propiciar a articulação teoria e prática, deve favorecer

a ampliação do repertório de conhecimento dos docentes, o desenvolvimento de atitudes problematizadoras diante da prática educativa e da capacidade de produção. Essas competências são fundamentais ao exercício da docência, especialmente na assunção de uma posição que estimule posturas investigativas no aluno e em relação ao seu próprio trabalho.

Práticas formativas, nessa perspectiva, são centradas no contexto de trabalho; são exigentes do ponto de vista humano, intelectual e institucional, tendendo a colocar em evidência as lacunas, as fragilidades e dilemas presentes nos saberes e relações que medeiam o trabalho educativo. Aqui, novamente considerando a experiência do PIBID UECE, uma interpelação se sobressai: “professores em formação”: a que professores essa assertiva se refere? Aos professores da universidade? Aos professores atuantes na escola básica, ainda, aos futuros professores, os alunos em formação? Para cada um desses segmentos é possível enumerar um conjunto de obstáculos que tendem a negar a pesquisa como uma postura epistêmica necessária ao profissional docente, dentre os quais cabe destacar:

- **Entre os docentes universitários** participantes do programa - é necessário enfrentar um certo distanciamento e ou desconhecimento em relação à vida da escola básica e aos dilemas que marcam seu cotidiano. Também é preciso desenvolver uma cultura de pesquisa aplicada ao ensino, com caráter interventivo;
- **Na rede pública** (sistema/macro) - assumir de modo efetivo a valorização dos profissionais docentes é fundamental para a concretização da escola como espaço de pesquisa, o que solicita: a definição de critérios para a efetivação das diferentes modalidades que esse processo pode assumir no contexto escolar (pedagogia de projetos, participação em programas externos, concorrência via edital, etc); a reserva de tempo curricular para os professores desenvolverem essa prática; a garantia de condições de trabalho mais favoráveis (incentivo

salarial, formas de incorporação dessa atividade na progressão funcional, apoio dos gestores, etc);

- **Entre os professores da escola básica** - para além das condições institucionais, coloca-se a assunção de uma atitude proativa no que concerne ao seu crescimento profissional (investimento, por exemplo, na formação cultural).

A caminhada do PIBID UECE 2009 tem mostrado que, mesmo sendo inúmeros os desafios a enfrentar, são muitos os ganhos da formação centrada na escola como espaço de pesquisa. Acreditamos no potencial da escola como local de pesquisa e de formação de professores, cuja concretização situa-se para além da adesão dos docentes e gestores escolares, solicitando investimentos e decisão política. É urgente aproximar, no plano da política educacional, o discurso das condições reais para a efetivação de mudanças na escola e na prática de ensino. Com essa compreensão interpomos a pergunta: fazer pesquisa não se aprende ao pesquisar? O poeta Carlos Drummond de Andrade nos diz: “amar se aprende amando”. Thiago de Melo, por sua vez, nos ensina: “não tenho um caminho novo, o que eu tenho de novo é um jeito de caminhar”. Antônio Machado sentencia: “caminheiro, não existe um caminho, o caminho se faz ao caminhar” (FARIAS e SILVA, 2009).

Tais indicativos nos permitem novamente indagar: essa relação estende-se à pesquisa? Vimos criando condições para tornar a escola local de pesquisa? Vimos aprendendo a pesquisar? Como disseminar uma atitude investigativa, se não nos propusermos a isso? Como desenvolver comportamentos de pesquisa, quando essa intenção não faz parte do projeto histórico da formação? Eis uma lição a aprender.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996, 189p.

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (Org.) *Anais do IV ENDIPE*, vol. II Goiânia, 1994.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. In: *Revista brasileira de formação de professores*, Vol. I, Nº 1, 2009.

CARVALHO, Marie Jane Soares; SARTORI, Leonardo. *Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação*. Guia didático. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CONTRERAS, José. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: principio científico e educativo*. 6 edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Sobre o que pesquisa o professor da educação básica? Algumas pistas para o debate. Fortaleza, 2009, 15p. (mimeo).

_____ et. al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Liber Livro, 2009. 180p. (Coleção formar).

_____; SILVA, Silvina Pimentel. O ensinar a pesquisar – a idéia da formação em pesquisa. Texto produzido para discussão no âmbito da investigação *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*. Fortaleza: UECE/EDUCAS, 2009 (mimeo).

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008

LAMPERT, M. “How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice”. In: *Harvard Educational Review*, v. 55, nº 2, Cambridge, 1985, p. 178-194.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

_____; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 347p.

NÓVOA, A. (org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 25-64.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁ-CHAVES, Idália. *Portifólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade, 2000, 57p. (Cadernos didáticos. Série Supervisão).

SACRISTÁN, J. G. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.63-92.

_____. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

_____; GÓMEZ., A. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. (E. F. Rosa, Trad.) São Paulo: Artmed, 1998.

SEVERINO, A. J. *Ensino de Metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias*. Palestra ministrada na Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 1999 (mimeo).

TARDIF, M.; OUELLET, E. *Aproximação etnometodológica ao trabalho docente em sala de aula*, Comunicação no Congresso anual da Associação Canadense-Francesa para o andamento das Ciências (ACFAS), Universidade do Quebec, Montreal, 2004.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*, Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

ZABALA, Antonio. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 221p.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES: TRAJETÓRIAS E LUGARES DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA

Kennedy Santos

1. Primeiras reflexões

O professor, no decorrer de sua profissão, desenvolve uma série de saberes para atuar em sala de aula. Estamos partindo do pressuposto tratado por Tardif (2002) de que o saber dos professores é um campo vasto de conhecimento originado de diversas fontes e em momentos diferentes de sua vida. Não apenas a formação universitária e a experiência prática do professor são os conhecimentos que utiliza e de que necessita. Na verdade, o professor parece utilizar-se de conhecimentos oriundos de ambientes variados: de sua família, de seu meio cultural e de sua própria história de vida, além daqueles adquiridos na instituição universitária, dentro da escola e de sua prática de sala de aula.

No decorrer de sua vida profissional, os professores desenvolvem um conjunto de saberes que são utilizados no seu cotidiano. Tais saberes vão sendo reorganizados e remodelados no e pelo trabalho, pelo compartilhamento de ideias com os pares, com os alunos, consigo mesmo e com a instituição escolar.

Com relação à formação inicial, podemos dizer que ela consiste numa junção de expectativas e dificuldades que o professor encontra no início da carreira. Além disso, é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, é com a prática que acontece o aprendizado da profissão.

No início dos anos 70, a formação de professores apresentou um caráter simplesmente instrumental, como consequência da influência do desenvolvimento tecnológico e científico. A educação se constituía em elaboração e execução de planos de ensino dentro de uma visão sistêmica.

O professor foi transformado em um simples transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações. Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a

transmissão desse conteúdo. A ênfase exclusiva no treinamento técnico do professor acabou prejudicando sua formação profissional. Este aprendeu como fazer, mas não aprendeu para que fazer.

A partir dos anos 80, surge um movimento de consciência política e cultural no país e, ao mesmo tempo, emerge a necessidade de o professor estar ciente de seu papel de agente sociopolítico. Foi preciso analisar, redimensionar a função da dimensão pedagógica do ensino, nesse novo contexto e, ainda, superar a preocupação maior com a modernização de métodos de ensino e recursos tecnológicos para se preocupar com as novas funções sociais e políticas da educação.

A perspectiva crítica educacional fez com que essa formação tomasse novos rumos. O discurso do compromisso político do professor, a procura de novas alternativas de competência, a conscientização sobre o seu papel e da educação para a sociedade passaram a ser a principal preocupação dos envolvidos com a tarefa docente. O questionamento dos educadores apontava para o que seria uma competência profissional, englobando a dimensão política do ato pedagógico.

Ser sujeito de experiência não é somente ser sujeito de informação, de opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder e do querer, pois o verdadeiro sentido de experiência se fundamenta no diálogo, que permite haver transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É saber escutar, refletir, apreender a lentidão e dialogar com o outro, para enxergar neste a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados, enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento. Esse conhecimento sempre virá a somar na formação humana, jamais podendo defini-la.

Os homens, então, dotados de uma racionalidade estão, a cada momento, em busca de ser mais, em busca de sua própria compreensão como sujeitos socio-histórico-interacionistas. É assim que Freire (2002) entende os homens e mulheres como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca e construção. E ainda os reconhece como

Seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (FREIRE, *op. cit.*, p. 72-3).

E esse inacabamento, ou melhor, a consciência dele, é condição *sine qua non* do ser humano. A partir dessa conscientização, o homem e a mulher possibilitam a abertura para buscar em seu interior sua própria transformação; tornam-se mais críticos para o enfrentamento das situações-limites que lhes são impostas socialmente. Nas palavras de Freire (2003, p.58),

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Para apreendermos esse sentido de experiência, é preciso entender que a aprendizagem se dá nas interações, nas interlocuções, nas trocas; portanto, a nossa busca é constante e não passageira como sujeitos inconclusos e abertos a desvendar os saberes que a experiência tem a nos oferecer.

O ofício de professor vai além da aplicação de técnicas e métodos pedagógicos, pois envolve um sujeito que deve estar consciente do processo de construção de si próprio e do outro, o aluno. Nessa perspectiva, tem-se buscado a formação de um profissional que saiba agir nos momentos de incertezas e

dificuldades; um profissional que esteja preparado para se defrontar com a complexidade que é uma sala de aula e com a singularidade de cada situação no decorrer do dia a dia profissional.

Para isso, Schön (1992) propõe a formação do “profissional reflexivo”, pois só este parece ser capaz de aprender com sua própria experiência de trabalho, sendo o professor o responsável pela sua formação, superando, com isso, a formação tradicional existente até então, que deixava a cargo da universidade toda a formação do professor.

Tem-se notado que apenas a formação universitária não consegue dar respostas a problemas que emergem no dia a dia profissional, porque o contexto da sala de aula “ultrapassa os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão prontas” (PIMENTA, 2005, p.19). Nesse mesmo contexto, Libâneo (2005, p.70) ressalta que, “por meio da reflexão, o professor é levado a compreender o seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre sua prática”.

Nóvoa (1995, p.25) ressalta que “a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Nesse contexto de formação, o professor é levado a construir parte do conhecimento de que necessita para atuar em sala de aula por meio da reflexão, pois só assim poderá lidar com as incertezas da sua profissão.

Charlot (2005, p. 98) quando se refere à formação de professores, salienta que formar professores é “dotá-los de competências, construir as mediações entre práticas e saberes”.

Acreditamos que uma formação na qual o aluno, futuro professor, seja também um ator importante no seu processo de profissionalização e não apenas a universidade e os professores do curso de formação, deve ser aquela que fuja de metodologias as quais visem à memorização de conteúdos e busque, por meio da reflexão, a articulação entre o conhecimento teórico oferecido pela universidade e a prática de sala de aula, de modo a realmente compreender a problemática da prática.

Assim, construir a identidade docente passa por uma série de etapas de construção de saberes, ao longo não apenas da formação universitária, mas também no decorrer da profissão. Parece-nos que

o que está em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ler as coisas, as pessoas e os acontecimentos. (CHARLOT, 2005, p.95).

A formação do docente, a aquisição do saber ensinar ou mesmo do aprender a ensinar não se reduz ao curso universitário; é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se construir professor. Está claro para nós que compete ao curso de formação não formar um professor completo, mas fornecer as bases, as ferramentas com as quais o futuro professor vai dar início à construção do seu modo de aprender a ensinar e a trabalhar com as situações problemáticas da sala de aula e até mesmo solidificar a sua postura pedagógica, o seu jeito de ser e agir.

2. Trilhas que se entrelaçam: a formação de professores, a construção de saberes e a identidade

A formação de professores tem sido recentemente alvo de muitas investigações, demonstrando assim não só a situação de crise – como muitos costumam dizer – como também a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua continuidade, com uma outra forma de entender e também de praticar/organizar.

Sob essa perspectiva, surge, nas últimas décadas, uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando, bem como praticando, novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da continuada e tendo como referencial a prática docente.

Como ponto central dessa tendência recente tem-se a constituição do professor reflexivo, a partir de um novo entendimento da prática docente, na qual a experiência ganha relevância como parte do saber-fazer próprio da profissão.

Mesmo sem ter originalmente atentado para o aspecto da formação de professores, os estudos de Donald Schön estão na base da formulação sobre o professor reflexivo. Partindo da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais, Schön, em suas pesquisas sobre a formação profissional, busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular os que ele denomina de bons profissionais.

A reflexão pode ser considerada como o processo através do qual o homem considera suas próprias ações. Na filosofia contemporânea, o termo é usado como sinônimo de consciência. Japiassu (1996) considera a reflexão como a ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam.

Gómez (1998, p. 369) considera a reflexão como “a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência”, portanto no mundo de seus valores, significados, representações, processo esse repleto de emocionalidade que coloca o ser em contato com seus contornos socio-históricos. Adentrar nesse universo, construído historicamente, requer cuidados e espaços especiais; requer uma ação orientada que se organiza em movimentos dialéticos entre história e futuro.

Nesse sentido, o professor integra epistemologicamente as atividades de pesquisa com a formação do sujeito investigado, no próprio espaço da pesquisa e na perspectiva de sua cientificidade, fazendo emergir do processo seu caráter emancipatório e os processos de construção e reconstrução de sua identidade, bem discutido por Thiollent (1982,1985) e por Freire (1980, 2003) entre outros.

O estudo da identidade, como categoria de análise, permite uma entrada na trama da história através da objetivação da realidade

vivida e interpretada pelos sujeitos, favorecendo um estudo mais aprofundado das múltiplas interações que o sujeito estabelece com o mundo e o mundo com ele, transformando-o e transformando-se.

À medida que o professor foca seu olhar na formação de sua identidade ele pode ir compreendendo a dinâmica da socialização, desvelando-lhe as formas de acesso que teve à produção cultural, encaminhando-o à descoberta dos significados ideológicos que foram sendo incorporados, levando-o à proximidade do contexto socio-histórico-psicológico gerador dessa identidade.

Proporcionar ao professor as condições para confrontar-se com a construção de sua identidade é, enfim, uma maneira de aprofundar as reflexões sobre sua formação docente; é captar em sua história de vida os anseios produzidos, os projetos pressentidos e os saberes elaborados. É focar não apenas o professor, seu discurso, mas sua realidade interpretada através da dialética do social.

Consoante Baptista (1992), a identidade vai se compondo da articulação sucessiva de diversos papéis sociais com os quais o sujeito se identifica ou estabelece mecanismos contrários à identificação. Os papéis definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social. Esses papéis são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Dessa forma, a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e sua forma de agir.

A construção da identidade profissional se desenvolve na confluência entre momentos de formação e momentos da prática profissional, situados na dinâmica de um projeto mais amplo da sociedade e cidadania. Esse debate traz desdobramentos que afetam os papéis tradicionais da universidade no processo de formação de professores e de produção de conhecimentos educacionais, bem como sua relação com os órgãos públicos da gestão educacional, mas também com o professorado.

Dessa formulação surge a proposta de uma outra epistemologia da prática, reconhecendo a riqueza da docência dada pela prática dos bons profissionais. O foco se desloca da teoria para a valorização do conhecimento que surge a partir da prática e da

reflexão sobre a prática; pensando em educação, são os saberes característicos da docência (PIMENTA, 1999).

Outros autores também já produziram diversos estudos apoiando-se nessa perspectiva. Dentre eles podemos citar Zeichner e Shulmann os quais, com enfoques distintos, buscam elaborar seu pensamento visando valorizar a prática, entendida aqui também como *locus* de produção de conhecimento.

De acordo com Tardif (2002), em primeiro lugar, está a prática docente e ela deve subsidiar as pesquisas referentes ao ensino. Só quem faz sabe como se faz. O educador ou a educadora é sujeito de sua prática, na qual organiza suas experiências de vida, sua história, seus valores e sua afetividade e age através dessa construção pessoal e social partilhada.

O embate entre teoria e prática se torna claro nesse momento e cabe ao educador ou à educadora fazer esforço para se apropriar do saber a fim de transformar seu fazer, visando aos interesses e às necessidades individuais e coletivos.

Um professor de profissão ou educador profissional é um prático que adquiriu a competência para realizar sua tarefa educativa com autonomia e responsabilidade; é comprometido com os resultados de sua atividade profissional; analisa as diferentes formas de realização de sua atividade; reflete sobre as exigências éticas que desempenha; escolhe caminhos que valorize a construção, imaginação e criação de seus alunos; adapta-se às transformações necessárias ao seu crescimento e aprende com seus alunos.

Freire (2003) era um grande conhecedor da ação educativa e entendia perfeitamente bem como a rigorosidade ética deveria permear o processo educativo, por isso ela não pode ser renegada a segundo plano. Assim, tanto o preparo científico como a ética devem estar aliados ao bom profissional de ensino; desse modo, não haverá mal-estar pessoal e profissional. Ele afirma que, quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar/aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

3. Achados nas trilhas: a rotina, o *habitus* e a reflexão

A análise da reflexividade na prática docente não nos isenta da constatação da dificuldade de sua efetivação. Como alertado por Schön (*idem*), no seu fazer diário, o professor utiliza na prática o seu conhecimento, aquilo que ele já tem acumulado de vivências anteriores, por vezes, de forma desarticulada e que ele utiliza nas situações mais corriqueiras e mesmo nas situações excepcionais de sua prática.

Essa posição se apoia em Dewey (1978) que faz a distinção entre a prática reflexiva e a rotina. Para esse autor, a rotina está baseada no impulso, na tradição e na autoridade. É o contrário da prática reflexiva, pois não há questionamento daquilo que é vivido, mas uma aceitação acrítica da realidade e das ordens emanadas pelas autoridades.

Diferente é a percepção que Perrenoud (1992) tem ao analisar a prática docente, retomando o conceito de *habitus*, utilizado por Bourdieu, a fim de caracterizar aquela ação do professor que foi regulada não por um processo iminentemente reflexivo, mas sim resultante do acúmulo de saberes. Para Bourdieu, o *habitus* é “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (PERRENOUD, 1992, p.39).

Na sua prática cotidiana, o professor utiliza esse *habitus* como forma de consecução, de efetivação do seu fazer docente. Premido, por vezes, por situações inusitadas ou mesmo diante da mais corriqueira situação, o professor faz valer seus esquemas presentes na sua vida profissional, dando um sentido e uma orientação ao que acontece na sua prática.

O sentido que Bourdieu assume para a concepção do *habitus* é a de uma garantia da conformidade de determinadas práticas e de sua permanência através do tempo, a partir da “interiorização dos constrangimentos externos, (da) incorporação das estruturas sociais” (PERRENOUD, 1992, p.41). Desse modo, o professor assume todas

essas estruturas e as utiliza como um dos elementos definidores de sua prática.

Para Perrenoud (*op. cit.*), apoiado em Bourdieu, trata-se, portanto não só de refletir a prática como também transformar o *habitus*.

Não vemos, entretanto, que possamos entender o *habitus* como mera aplicação inconsciente de formas de pensar e esquemas interiorizados. Trata-se de atribuição de sentidos para além do simples entendimento técnico, racional. A formação do *habitus* no professor é resultado desse processo contraditório que se dá no seu fazer diário, no qual entram os elementos de sua formação, de seu viver, de suas expectativas.

Em uma primeira aproximação, poderíamos entender que reflexão e *habitus* ocupam lugares distintos e contrários dentro da prática docente, na medida em que a reflexão teria, por essência, a conscientização do que a prática traz em si e o *habitus* estaria apoiado exatamente na não percepção consciente dos atos práticos, porém efetivos. Desse modo, a prática reflexiva teria o “sinal invertido” em relação ao *habitus*, ou seja, quanto mais “praticasse” a reflexão, menos o professor teria que utilizar-se do *habitus* para encaminhar seu fazer cotidiano.

Entretanto, pensamos ser possível entender essa relação de outro modo: refletir a prática é também “refletir o e sobre” o *habitus*, não no sentido de descaracterizá-lo. O *habitus*, como dito acima, é também formado pela reflexão. Dizendo de outro modo, há uma interpenetração desses dois momentos da prática do professor. Por isso, prefiro entender que a relação entre o *habitus* e a reflexão é uma dinâmica que se estabelece no fazer do professor; são pólos distintos e interligados, que ganham uma significação específica dada pelo professor. Essa relação é, por vezes, contraditória na medida mesmo em que a prática do professor é conflituosa.

A compreensão da reflexão envolta nas tramas do cotidiano – nas condições historicamente dadas - dá uma dimensão dinâmica a esse processo, pois carrega-o da complexidade da própria vida cotidiana. A prática não é só o objeto da reflexão; é também objeto

de uma outra significação ou, no dizer de Pimenta (1999), a possibilidade de uma ressignificação.

Entendida assim, a reflexão se submete à categoria do tempo; a cada reflexão tem-se uma nova teia de relações sociais e interpessoais, particularizando tal situação e explicitando sua especificidade. Em outro modo, o tempo da reflexão é também um tempo específico e determinado. Aqui, não estamos pensando o tempo exclusivamente no seu aspecto cronológico. A percepção do tempo caminha além do ritmo das horas, incorporando representações, interpretações, sensações e sentimentos.

Refletir a prática é, assim, uma dinâmica em que o tempo se mostra como delineador daquela situação específica. Nesse sentido é que podemos entender as diversas leituras e mesmo releituras da prática.

A reflexão, tal como pensado por essa perspectiva, se transforma em elemento dinamizador da prática, condicionada em um tempo específico.

Para Perrenoud (1992), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Desse modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional. Aproxima-se mesmo da identidade profissional. Daí vem o seu caráter dinamizador, que é somente possível com uma compreensão não linear e não unívoca do tempo.

4. Considerações finais com sentido de recomeço

Ao afirmar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, Freire (2003, p.14) nos convida a repensar nossa prática educativa. É necessário o professor assumir-se como sujeito da produção do saber e compreender que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Portanto, formar e ser professor é uma relação de comunhão, aceitação de valores inerentes a cada sujeito de aprendizagem envolvido nesse processo.

Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações. Nos últimos anos, essa formação tem passado por uma revisão crítica substantiva, uma vez que muito se tem questionado sobre o papel da educação na sociedade e a falta de clareza sobre a função do educador.

Isso remete à questão da formação tradicional dos educadores que acontece desvinculada da situação político-social e cultural do país e que considera o professor como um especialista em conteúdos, um transmissor de saberes acumulados, desvinculados da realidade do aluno e do contexto social mais amplo.

A formação de um profissional competente, necessário às novas condições econômicas, políticas, sociais e culturais do país exige um preparo adequado. As dimensões técnica e política da educação tornam-se os elementos norteadores das propostas de ensino.

A preocupação básica na formação de professores não pode ser somente a de lhes oferecer os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas também a de preparar profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral – ético, estético, político e social.

A competência técnica e o compromisso político do professor certamente eliminará de sua prática o subterfúgio de culpar somente o aluno pelo fracasso escolar e excluir aqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Há urgência em preparar educadores aptos a enfrentar os desafios colocados por uma sociedade em mudança. Ser educador, nessa nova dimensão, significa comprometimento com a construção de uma nova realidade. É preciso formar o professor restaurando-lhe o seu “ser docente”, no sentido ontológico para que possa exercer uma prática humanizada.

A prática pedagógica se desenvolve como instrumento de manutenção ou transformação do *status quo*. A formação do professor pode significar a tentativa de modificar ou manter não

somente o trabalho pedagógico-educativo, mas também o processo histórico da sociedade como um todo.

Um dos grandes desafios na contemporaneidade que se coloca para os educadores é formar professores que sejam capazes de conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade do sistema social como um todo, no sentido de se alcançar pela educação, a plena realização do humano genérico, através de um processo de homogeneização.

Para que a prática pedagógica se constitua em “práxis”, é necessário que se efetive num processo em que, ao mesmo tempo, se construa a identidade do desenvolvimento profissional do professor e do processo educativo. Para tanto, é imprescindível que, na sua formação, sejam desenvolvidas competências morais e éticas com base na definição de uma filosofia que considere a educação um processo para se atingir tanto a consciência como a autoconsciência do desenvolvimento humano.

Quando a prática pedagógica questiona suas características na sua cotidianidade, surge então uma indagação de natureza científica que, partindo da experiência cotidiana, supera a cotidianidade, através da investigação. Tal fato pode ser entendido como a autoeducação do professor ou o despertar da autoconsciência. No entanto, é necessário que essa experiência seja socializada e se dirija ao humano genérico como conhecimento compartilhado e que a prática pedagógica satisfaça não só competências éticas, de relações humanas e administrativas, mas também de saberes específicos e que se configurem como processo científico de formação e investigação.

Referências

BAPTISTA, Marisa T.D.S – A identidade do professor universitário. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1992.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2005.

DEWEY, J. Vida e Educação. São Paulo: melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1980.

GÓMEZ, Angel Pérez. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, Angel Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, Hilton. *A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional*. Letras & Artes, São Paulo, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil genes crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. IN NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Notas para o debate de sobre pesquisa-ação*. Serviço Social e Sociedade. (10), São Paulo: Cortez, dez., 1982.

_____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR DE PESQUISA

Jacques Therrien

Introdução

A reflexão que vamos desenvolver neste contexto do III COLÓQUIO ‘Abrindo Trilhas para os Saberes’ será um olhar sobre nós mesmos, professores em formação contínua, tendo a escola como lugar de pesquisa e que prefiro interpretar a *escola como lugar de aprendizagem do professor*.

Gostaria de estabelecer como ponto de partida dessa reflexão o seguinte postulado: ser professor é o desafio do saber ensinar; é o desafio de uma profissão de construção de sujeitos e produção de saberes. Que motivo justifica que ser professor é um desafio? Vamos procurar entender que se trata da profissão de um sujeito eminentemente crítico, cuja prática é complexa porque requer produzir aprendizagem de saberes para a vida no mundo, dando sentidos e significados a esses para cada sujeito do ensino. Eu diria até que é uma prática ecológica, porque sempre situada em contextos específicos no tempo, no espaço e com seres humanos marcados com história própria que deve ser respeitada porque é única, embora social.

Repito e tento justificar minhas primeiras palavras: ‘a reflexão que vamos desenvolver será um olhar sobre nós mesmos’. Após algumas décadas de experiência docente na pesquisa e no ensino, posso afirmar com toda convicção que sou o que sou não tanto pelos meus diplomas de formação e nem por meus mestres que foram muito importantes, mas, em grande parte, pelas experiências de docência que vivenciei. Elas se tornaram aprendizagens significativas de formação contínua para o ensino graças à reflexão crítica que pude desenvolver junto aos meus alunos e colegas também aprendizes.

Posso dizer que, como professor universitário, vivenciei momentos de grande aprendizagem em escolas do interior do Ceará (lembro das escolas nas casas de professoras em Assaré), do Piauí e de Pernambuco no início dos anos 80, onde eu aprendi o que é ser professor, aprendendo a ser pesquisador e pesquisador/professor. Foi um período de investigações em escolas do campo, descobrindo como as professoras chamadas ‘leigas’ aprendiam e sabiam ensinar, vivenciando e dando sentido à sua realidade econômica, política, social e pedagógica; elas tinham sua maneira própria de refletir criticamente sua realidade, gerando saberes de produção econômica, política, social e pedagógica que alimentavam seus modos de mediadoras de ensino e aprendizagem, mesmo com uma grande carência de formação específica para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Vou dedicar minha reflexão sobre o ser professor, profissional de docência, destacando alguns elementos essenciais que devem, necessariamente, integrar o sólido domínio dos conteúdos de ensino, fundamentando os processos de aprendizagem próprios da mediação pedagógica. Vou justificar, assim, essa introdução e minha compreensão de que se você não tem uma postura de pesquisador, você não consegue ‘ser professor’, educador para a vida no mundo. Sob que ângulo podemos defender essa afirmação nesse contexto do III Colóquio Abrindo Trilhas para os Saberes, abordando o tema Professores em formação: a escola como lugar de pesquisa. Que marcas a pesquisa deixa na cabeça de quem faz da pesquisa seu modo de pensar e de ensinar?

Para tanto, alguns princípios nos conduzem a reconhecer o professor como:

- Sujeito epistêmico – produz saberes;
- Sujeito hermenêutico – produz sentidos e significados;
- Sujeito que tem a epistemologia da prática como referência de ensino situado;
- Sujeito de práxis transformadora de si mesmo e do outro – de formação continuada;

- Sujeito pesquisador – movido por uma racionalidade pedagógica: a reflexividade crítica é condição ‘*sine qua non*’ da competência desse profissional.

Essa compreensão do ser professor como produtor de saberes nos aproxima da prática do pesquisador sem, contudo, confundir essas duas dimensões profissionais que têm características distintas. Sem adentrar num debate dessa natureza, pretendo apenas conduzir uma reflexão sobre dimensões do ensino numa perspectiva rizomática, ou seja, descrevendo a convergência dinâmica de múltiplos aspectos em movimento que condicionam os processos de aprendizagem de saberes e conhecimento, sem pretensão de uma sequência ordenada de dependência.

Algumas indagações estruturam essa abordagem, sendo que os significados dados às possíveis respostas podem consolidar algumas conclusões e proposições que defendo. Espero, assim, deixar maior clareza a respeito do meu entendimento dos princípios enunciados que constituem o sujeito professor.

- Quem somos: *profissionais* da educação? - Que *trabalho* é esse? Mediadores de formação? – Para que atuamos? Produzir *aprendizagem*? – Que *racionalidade* rege nossa prática? A epistemologia da prática? Como entendemos o ensino, a docência e a pesquisa, ou seja, o trabalho do professor educador?

I. Quem somos: *profissionais* da educação?

A complexidade do fenômeno da educação não permite padronizar a prática dos sujeitos que assumem a profissão de educador. Resta, contudo, a alternativa de buscar um entendimento para possibilitar algum consenso em torno do significado atribuído ao termo ‘educar’. Reconhecendo que se trata de uma prática social exercida por sujeitos junto a outros sujeitos, esse conceito deve aproximar e conciliar compreensões sobre o modo de ser na vida.

- **O que é educar?**

Educar, em síntese, pode ser entendido como o processo de construção e de reconstrução criativa de nós mesmos e do mundo social onde convivemos. Nessa compreensão, entendo educação como aprendizagem da vida no mundo, na convivência com outros sujeitos, ou seja, em relações intersubjetivas. Esse olhar conduz a conceber a expressão educar como constituição de *sujeitos*, portanto, de desenvolvimento de *identidades* de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização (convivência com ‘outros’) e de individualização (autonomia ou autodeterminação). Como prática profissional, formula-se um desafio: produzir *aprendizagem* nos diversos modos de entender e viver a vida no mundo!

Atribuir ao educador a incumbência de produzir aprendizagem com sujeitos situa este nos limites que a ética profissional regula. Esse desafio deve se adequar a uma postura de *mediador* nos processos de aprendizagem da vida no mundo de cidadãos, de futuros trabalhadores e profissionais.

Tais pressupostos remetem a um contexto de educação integral, concepção que perpassa qualquer processo educacional. Parte-se do pressuposto de que a constituição de sujeitos requer do educador competência para uma compreensão sensível da complexidade do outro, do diferente, da multiculturalidade, dimensões que permeiam os ambientes e os tempos da aprendizagem. O trabalho nesse ofício é próprio de um profissional adequadamente formado.

- **Profissionais de educação**

Conceber o docente como profissional de educação supõe vê-lo a partir de três requisitos fundamentais de uma profissão com humanos. Essa ótica se refere a um sujeito que domina saberes, que produz significados, transformando pedagogicamente esses saberes, numa práxis regulada pela ética profissional.

O trabalho desse profissional se situa num determinado campo disciplinar de formação e conhecimento científico no qual ele adquire o domínio teórico/prático de conteúdos específicos: o conhecimento/saber da matéria de ensino. O ‘saber ensinar’, por sua vez, supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico com fundamentação também em conhecimentos e saberes teóricos e práticos; nesse caso, a formação específica necessária é voltada primordialmente para o domínio da relação intersubjetiva de mediação no acesso ao saber. O trabalho do educador, profissional de aprendizagem, decorre, portanto, de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico.

As intervenções educativas desse profissional, por se tratar de práticas situadas em contexto intersubjetivo, são moldadas pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática. Reconhecendo que a ecologia da sala de aula é permeada por saberes múltiplos e heterogêneos em função da diversidade e da multiculturalidade das interações no cotidiano escolar, a direção das intervenções do profissional de educação encontra suporte em diversos campos disciplinares de conhecimento, além de seu próprio campo de especialização. Assim, o repertório de saberes presentes na docência, amplamente identificado em diversas tipologias constantes da literatura (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1987; PIMENTA, 2002) aponta para um profissional transdisciplinar, confrontado com a complexidade da vida na sociedade contemporânea: são saberes disciplinares diversos dos processos de formação escolar e profissional; saberes curriculares dos conteúdos e níveis específicos de ensino; saberes pedagógicos do ensino/aprendizagem e, também, saberes culturais e sociais da vida cotidiana. Todos estes são reconfigurados no movimento de reflexividade do dia a dia, para se constituir em saberes da experiência profissional.

A competência pedagógica do profissional de educação, contudo, não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitem transitar na complexidade da condução do ensino. Se mediação significa encontro de sujeitos, essa

competência se manifesta também nos contextos situados das interações intersubjetivas no chão da sala de aula, onde o docente encontra o desafio de transformar pedagogicamente os saberes dos conteúdos a ensinar, produzindo sentidos e significados com seus alunos aprendizes. Saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível/compreensível a seus alunos. É de certa forma o significado que Shulman (1987, p.8) atribui à expressão '*conhecimento pedagógico da matéria a ensinar*':

Um amálgama do conteúdo com a pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas ou questões particulares são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes e apresentados na instrução.

A prática docente como relação intersubjetiva entre docente e aluno, através da linguagem manifesta na ação comunicativa e dialógica, tem por objeto aprendizagens significativas, constituindo e gerando *sentidos e significados*, ou seja, *novos contornos de saberes* para o aprendiz. Ao associar aprendizagem aos saberes como produção de sentidos e de significados, portanto, de saberes, Bouffleuer (2008) destaca as dimensões de socialização e de individualização desse processo, ressaltando:

Percepção e sentido são algo que não se passa, não se troca, pois sempre possuem uma *ancoragem no sujeito que os detêm*, os construiu. Já o horizonte ou a confluência é o espaço em que nos aproximamos - o que Vigotzski tem chamado de *significado em oposição ao sentido*.

Essas observações levam a conceituar o docente como sujeito hermenêutico (produtor de significado) e epistêmico (produtor de saberes e conhecimentos para o outro), dimensões inerentes à reflexividade crítica do sujeito pesquisador, como veremos adiante.

- **A ética profissional na gestão pedagógica**

A prática de mediação do profissional de educação, caracterizada como eminentemente intersubjetiva, afeta indiscutivelmente a identidade dos sujeitos aprendizes. Esse fator

impõe o terceiro requisito de uma práxis profissional: a ética. Dado o reconhecimento de que a educação constitui uma ação social fundamental, o que, em outros termos, pode ser conceituado como o princípio político da educação, a gestão pedagógica das intervenções educacionais no cotidiano da sala de aula há de ser regulada pela ética profissional. O que aparentemente limita a autonomia do sujeito mediador revela, ao mesmo tempo, sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho. As direções dadas ao processo de ensino e aprendizagem pelo educador envolvem, além da especificidade do seu campo disciplinar, intervenções com teor político-ideológico e moral suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos aprendizes.

II – Que *trabalho* é esse: mediadores de formação?

Para consolidar essa compreensão de profissional de educação e sua relação com o ser pesquisador, importa indagar: o que significa ser mediador de aprendizagem dos saberes?

Ao reconhecer que a competência docente, ou seja, que o saber ensinar requer i) o domínio de saberes oriundos de dois campos de formação; ii) transformação pedagógica dos conteúdos de ensino numa relação intersubjetiva para dar-lhes sentido e significado; iii) a atuação do docente no contexto de uma ética profissional e social; iv) sua intervenção afetando a identidade do aprendiz e, por fim, v) a aprendizagem situada em contexto institucional de educação passando por uma gestão de relações intersubjetivas expressas pela linguagem na ação da comunicação, conclui-se, portanto, que o trabalho docente como mediação há de ser regido numa postura de dialogicidade.

Os contextos intersubjetivos do trabalho educativo postulam ‘encontros’ permanentes de sujeitos abertos para a comunicação, para o diálogo, no qual surgem constantes tentativas para entender o ponto de vista e a compreensão do ‘outro’, ou seja, do aluno por parte do professor e do professor pelo aluno. A ação comunicativa requer a postura de observação do pesquisador, de escuta para a

compreensão dos significados que a matéria de ensino tem para o outro aprendiz na busca de produzir sentidos para ele e contribuindo para que ele mesmo se aproprie desses novos elementos que não dominava.

Nesse particular, a ação comunicativa/dialógica e a ação instrumental tão presentes nos processos educacionais encontram em Habermas (2002) um importante referencial para a análise do trabalho desenvolvido por esse profissional em ambientes de diálogo, de encontros, de busca de entendimentos e de consensos na construção de sentidos e significados. A intersubjetividade dialógica é essencial para a abertura aos saberes e às concepções do ‘outro’ e, portanto, para a aprendizagem tanto de ‘conteúdos/matérias’ de ensino como de saberes do convívio cotidiano. Esses ‘encontros/diálogos’ geram aprendizagem para o professor e para o aluno.

Esse olhar sobre o docente como profissional de educação conduz a percebê-lo para além de uma função de mero ‘instrutor’ responsável pelo repasse objetivo, normativo e instrumental de conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos, postos à disposição da consciência e da inteligência do aprendiz. A postura desse mediador no seu trabalho como ‘profissional do saber’ o projeta para a função de ‘formador’ de sujeitos situados no mundo, onde hão de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida da sociedade.

Entendo que a postura dialógica é de um mediador cujo trabalho de produção de saberes em processos de ensino afeta a identidade dos sujeitos aprendizes adequando-se às dimensões de individuação e de socialização próprias a cada um desses. Ao afirmar que o objetivo do trabalho do educador como mediador de formação de sujeitos é de produzir aprendizagens que interferem na identidade do educando nos leva a tecer breves considerações sobre a natureza da relação intersubjetiva e a aprendizagem dos saberes e conhecimentos na sociedade.

III – Para que atuamos: produzir *aprendizagem*?

Produzir aprendizagem não é privilégio nem invento de professor, mas não deixa de ser objetivo do seu trabalho. Casagrande (2008), num estudo sobre a ação comunicativa e a aprendizagem na práxis pedagógica, encontra respaldo em Habermas (*idem*) para afirmar que a compreensão da relação entre ação comunicativa e aprendizagem “pressupõe um entendimento de fundo acerca de como se constituem os sujeitos e a própria sociedade” (CASAGRANDE, *op. cit.* p.15). Para entender a natureza da relação intersubjetiva como mediação na formação da identidade é preciso perceber os elementos e os mecanismos que afetam a constituição do sujeito-aprendiz, tanto na sociedade como no contexto de intervenções educacionais.

Apoiados em pressupostos reconhecidos nos campos teóricos, particularmente das ciências humanas, devemos reconhecer o princípio humanista de que a *identidade* do ser humano, do sujeito, resulta da tensão dialética entre a individuação e a socialização; o ser humano é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, embora sujeito social único.

Aprendemos com os outros, pais, professores, família, amigos, a vida, a prática, principalmente nos processos de interação e intersubjetividade próprios da escola onde convivem sujeitos que produzem sentidos e significados. Esses encontros consolidam o desenvolvimento do ‘eu’, do indivíduo único, do sujeito diferente e, ao mesmo tempo, o ‘nós’, o sujeito coletivo, pertencente a um determinado grupo que é parte do ‘eu’.

Os espaços e tempos de aprendizagem implicam processos de ‘individuação’ e de ‘socialização’ que vão constituindo a identidade de cada um. O ‘outro’ é necessário para a descoberta do ‘eu’ na dialética dos confrontos. Com o outro ‘dialogamos’, mesmo nos embates e recusas; sem o outro permanecemos no monólogo do eu consigo mesmo, no perigoso círculo vicioso de repetir o mesmo!

Nessa encruzilhada, reside o princípio da reflexividade crítica do educador que o professor-pesquisador exercita nos processos de

investigação, sejam formais e bem estruturados, sejam informais nos hábitos de questionamentos e de formulação de dúvidas no cotidiano do seu trabalho. A reflexividade subjacente a essas posturas vai constituindo o sujeito crítico que se dispõe a confrontar saberes e concepções nos embates da ação comunicativa característica da dialogicidade aberta e corajosa, da objetivação e da subjetivação. Gera-se a indispensável disposição para novas percepções e novas configurações de saber. No oposto encontramos o monólogo normativo, fechado e repetitivo que não transforma, mas cristaliza o sujeito na sua individuação

A racionalidade dialógica é expressão de uma reflexividade que acolhe a individuação e a socialização, em oposição à reflexividade monológica que permanece na consciência subjetiva da individuação, fator que nega e destrói o sujeito social. A reflexividade monológica se nega à reflexividade crítica transformadora por ignorar o necessário confronto de sentidos e de significados no diálogo com outro sujeito, fator de busca do entendimento e de consensos, ou seja, de construção de novos sentidos e significados no mundo da vida.

A ação mediadora do profissional de aprendizagem interfere nos contornos da constituição de sujeitos e da própria sociedade. A linguagem do gesto, do sentimento e da expressão oral, entre outros, passa pelos contextos de intersubjetividade do trabalho educativo que postula encontros permanentes entre sujeitos que dialogam. A postura de diálogo, de busca de entendimentos e de consensos entre todos aqueles que participam da comunidade escolar é o ponto de partida necessário para perceber alternativas com novos olhares construídos colaborativamente, solidários, críticos e engajados. Assim encontramos o chão que dá sustentação e viabiliza o trabalho do professor- pesquisador inserido numa comunidade colaborativa de reflexão crítica e transformadora.

IV – Que racionalidade rege nossa prática: a epistemologia da prática?

Uma questão de fundo nessa abordagem sobre aprendizagem e intersubjetividade nos conduz a perceber com mais clareza a chamada crise da educação na sociedade contemporânea. Para Habermas (2002) o problema possui relação estreita com a crise da racionalidade. Contribuindo decisivamente nesta reflexão, Prestes (1996, p.11) afirma: “A denominada crise na educação não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora”.

Sacristán (1999, p.17), por sua vez, afirma que “o que move a ação educativa” no mundo contemporâneo pode ser compreendido através da análise “da racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática”. Essa referência nos permite não somente situar o educador e o professor- pesquisador, como também o próprio educando e os processos interativos entre esses sujeitos. Esse axioma remete a manter nossa reflexão sobre o que significa ser profissional mediador de aprendizagem e indagar que racionalidade articula os saberes que fundamentam o seu trabalho e motivam sua prática?

Se racionalidade se refere ao modo como cada sujeito articula seus saberes para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida ou para justificar o seu modo de agir, as respostas às indagações anteriores podem ser bem ilustrativas.

Racionalidades diversas dominam os rumos das sociedades contemporâneas. Referências esclarecedoras podem ser encontradas na racionalidade dominante no mundo econômico e político, assim como no ‘*marketing*’ e seu poder de alienação até no mundo da cultura onde os sujeitos sociais são mais manipulados pelos preceitos da individuação do que da socialização.

- **Racionalidade e prática pedagógica**

Olhando para o campo da ciência e da tecnologia e para as nossas instituições educacionais, por exemplo, não é difícil

reconhecer o predomínio nesses ambientes de determinada ciência fundada na razão objetiva da ação instrumental que manipula objetos e até sujeitos. Aparece timidamente, em segundo plano, a formação de sujeitos com referenciais fundados noutra dimensão de ciência inspirada na razão comunicativa. Nesta última, o poder da colaboração nas convivências de sujeitos reflexivos e comprometidos com a emancipação social tem uma compreensão diferenciada da razão que inspirou o Iluminismo e revolucionou a sociedade moderna.

Retornando às indagações do início dessa reflexão: que racionalidade dá suporte às nossas justificativas e nossas respostas, quando perguntados sobre o sentido do ‘educar’ para o docente? Que sentido tem o ‘outro’ na relação de mediação? Como são concebidos os processos de aprendizagem? E, ainda é possível perguntar: que referencial dá suporte ao nosso discurso sobre educação permanente e integral?

Diversas respostas ou justificativas podem revelar a racionalidade dominante em cada caso. Para alguns, educar significa proporcionar um emprego, permite *status* social e econômico e contribui na melhoria dos índices de desenvolvimento da sociedade. Para outros, é uma dedicação aos processos de transformação do mundo. De qualquer modo, a racionalidade subjacente às respostas fornecidas expressa uma determinada compreensão do modo como esses sujeitos concebem os motivos de sua prática profissional de docente, o que certamente afeta o seu fazer educativo.

Embora educar constitua a opção profissional do professor que todos sabem justificar de alguma forma, a diversidade de respostas se torna indicativa de algo em processo inconcluso de elaboração e, portanto, de concepção da prática docente. Não há resposta única ao sentido de educar; todavia, todas elas expressam algo da racionalidade dos sujeitos que as formulam. Permanece a inquietação: onde encontrar certo consenso sobre ‘o que é educar’ e, no enfoque da didática, como conduzir processos de ensino/aprendizagem?

Toda ação educativa é estruturada e sustentada por alguma racionalidade. Os saberes diversos que sustentam uma decisão de prática e que servem para justificar uma intervenção educativa são articulados pelo professor. Ele sabe justificar, de alguma forma, o que faz e sabe apresentar argumentos que expressam sua compreensão de um determinado fenômeno ou de um modo de agir. Quando um docente formula mudanças no seu plano de ação e nas suas decisões de prática, ele manifesta indicativo de rearticulação de saberes e de uma nova racionalidade possível.

O trabalho docente é regido por uma racionalidade prática que não exclui uma fundamentação teórico-metodológica. O rumo da ação que o docente desencadeia corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão para intervenção no contexto de ensino. Estes podem ser identificados como elementos constituintes do raciocínio prático dos docentes (THERRIEN & SOUZA, 2000)⁴. Até que ponto a racionalidade prática do professor, no ensino, é tencionada pela aprendizagem do aluno, visto como sujeito situado?

Que saberes, concepções, *habitus* e até afetos predominam na racionalidade que direciona as práticas de ensino e aprendizagem docente? A racionalidade ‘científica’ de um determinado campo de conhecimento disciplinar? Uma racionalidade científica centrada em manipulação de objetos e a serviço de interesses pessoais? Uma racionalidade que submete tudo a um controle de saberes científicos normativos? Alguma forma de racionalidade subjetiva que relativize tudo, em função da própria consciência pessoal do docente? Uma racionalidade, também científica, de interação com o educando, visto

⁴ Em estudo anterior discutimos a estrutura do raciocínio prático composto por elementos que conduzem a uma decisão de ação. São quatro tipos de premissas (saberes) identificadas por Fenstermacher e Richardson (1994;165-167) os quais fazem referência ao raciocínio prático de Aristóteles: premissas de valores que descrevem objetivos, princípios ou fins valorizados; premissas condicionais que formulam uma fundamentação ou uma concepção teórica explícita; premissas empíricas oriundas da experiência de vida ou de resultados de pesquisa empírica e, por fim, premissas de situação que expõem os condicionamentos do contexto onde ocorre a ação.

como sujeito e tendo em vista o compartilhamento e entendimento de saberes emancipadores? Como fundamentar uma racionalidade que pretende mover a ação do docente junto ao sujeito-aprendiz e sua postura necessária como sujeito mediador em face do outro sujeito? Que racionalidade pode dar sustentação a uma compreensão de ensino/aprendizagem que favorece o encontro de sujeitos?

- **A racionalidade pedagógica**

Considero importante centrar nosso olhar para a emergência de um paradigma ainda pouco abordado no campo da Educação e que pode ser rotulado sob o título de racionalidade pedagógica. No trabalho docente, predominam indiscutivelmente os recursos da linguagem, base da ação comunicativa a qual viabiliza relações intersubjetivas entre os participantes de processos de aprendizagem. Esse referencial sugere uma racionalidade comunicativa que busca dialogar com os diversos e possíveis modos de outros sujeitos compreender a vida no mundo e sua organização; é uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica, atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea. Em outros termos, podemos concebê-la como racionalidade dialógica, fundante da práxis educativa que denominamos de racionalidade pedagógica por situar-se na base dessa práxis.

Esse olhar aparentemente diferenciado sobre o trabalho docente tem antecedentes conhecidos: diria Freire (2005), uma racionalidade que ‘permite’ a leitura e a escrita do mundo junto a outros sujeitos; a isso acrescentaria Habermas (2002) uma racionalidade ampla que supõe e viabiliza a comunicação intersubjetiva, dialógica, como modo de entendimento pela ‘linguagem’ na coordenação das ações, seja nos contextos da sala de aula ou nos espaços diversos da vida cotidiana. Uma racionalidade que reconhece e busca compreender as múltiplas racionalidades que imperam nas famílias, nas escolas, na sociedade, no mundo contemporâneo.

A racionalidade que fundamenta o campo pedagógico se articula no movimento da intersubjetividade, na qual a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo pela dialogicidade, pela argumentação na construção de consensos e de convergência dos sentidos e significados, enfim, da sociabilidade. A racionalidade pedagógica integra uma gama de fatores diversos que incluem desde hábitos e elementos afetivos até elementos da razão instrumental/normativa, tendo como matriz fundante a razão comunicativa, interativa e argumentativa. A integração desses fatores passa pela linguagem propiciadora de dialogicidade, aberta e crítica. Esse movimento articula a individuação e a socialização de sujeitos. A postura dialógica do docente educador gera ‘possibilidades’ de reflexão conjunta e crítica acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem, sem negar a ética do profissional de educação.

A complexidade do mundo contemporâneo e do campo da educação se reflete na práxis dialógica que admite a interdisciplinaridade, a multiculturalidade e a multireferencialidade como formulação científica de verdades e sentidos em constante reelaboração. O confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novas compreensões do currículo e da vida no mundo, desafio para a prática do professor, sujeito epistêmico.

A postura dialógica que move mediador e aprendiz em contexto de ensino requer contornos capazes de propiciar o entendimento e os consensos que dão sentido e significado aos conteúdos de aprendizagem. O ‘eu’ do aprendiz necessita do encontro do ‘outro’ mediador para se conhecer, se autodeterminar, se emancipar como sujeito com dimensões de individuação e de socialização.

Por outro lado, a competência docente nesse movimento procede racionalidade pedagógica oriunda da formação permanente desenvolvida no exercício da reflexividade crítica do professor-pesquisador. O diálogo intersubjetivo gerador de aprendizagem tem igualmente impacto sobre o próprio mediador cuja identidade não

fica imune ao processo no qual se envolve. Os saberes, sentidos e significados gerados e mobilizados na ação comunicativa junto ao aprendiz constituem momentos de reflexividade crítica, de formação contínua e de reconstituição dos seus saberes de experiência. A racionalidade pedagógica da práxis intersubjetiva nos contextos de sua ação cotidiana faz igualmente o docente um aprendiz da vida no mundo.

É justamente nesses ambientes que são vivenciados os processos de socialização e de emancipação profissional e humana, enfim de autodeterminação proclamados por Adorno (2003). A compreensão da identidade como construção intersubjetiva (MARTINAZZO 2005) fornece importantes subsídios para a fundamentação da competência comunicativa como constituinte do trabalho do professor reflexivo, crítico e transformador.

- **A epistemologia da prática**

A compreensão do trabalho do educador e da racionalidade que o move incorpora, no presente estudo, uma concepção fundada na epistemologia da prática. Sacristán (1999, p.25) corrobora essa percepção quando entende que “o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais”. A noção de epistemologia da prática reconhece que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da Educação e dos campos disciplinares em apreço no chão da sala de aula passam pelo crivo da prática situada, integrando o ‘reservatório’ de saberes e conhecimentos acumulados pelo professor ao longo de sua experiência de vida profissional e social. Em outras palavras, no dizer de TARDIF (2002, p.254), a epistemologia da prática refere ao “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A razão que move os motivos e as decisões de ação do educador, como apresentado anteriormente neste estudo, é uma razão eminentemente prática e situada em contexto de práxis (Therrien e Souza, 2000). A epistemologia da prática expressa a confluência do

repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e dos seus saberes de experiência⁵ em ação situada, constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta a práxis do seu trabalho. Emerge um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. A construção de tais saberes, sua apropriação e sua adequação aos contextos de intervenção pedagógica são inseparáveis do movimento de reflexão crítica que a racionalidade pedagógica preconiza e para a qual a formação permanente do professor-pesquisador é indispensável. Entendo que essa concepção corresponde à afirmação de Pimenta (2002, p. 50):

As recentes abordagens da epistemologia da prática – compreendendo o ensino como fenômeno complexo, o espaço escolar como uma totalidade e valorizando a pesquisa, em colaboração entre pesquisadores da universidade e professores nas escolas, no movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas – estariam apontando para a possível superação de uma perspectiva individualista em prol de uma perspectiva pública de compromisso social, das práticas escolares.

2. Concluindo - Ensinar, Educar e o trabalho do professor/pesquisador

Os referenciais apresentados como provocação de reflexão sobre o tema ‘Professores em Formação: a escola como lugar de pesquisa’, neste III COLÓQUIO ‘Abrindo Trilhos para os Saberes’, pretendiam, a partir de indagações iniciais, desenvolver alguns elementos de suporte à concepção do trabalho pedagógico de professores-pesquisadores em contextos escolares de formação. Algumas categorias centrais de análise focalizaram esse profissional mediador de aprendizagem sob o ângulo de sujeito epistêmico e hermenêutico ancorado numa racionalidade pedagógica que tem a epistemologia da prática como referência de sua ação reflexiva

⁵ Tardif (2002, p.48) refere os saberes experienciais como “saberes adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente... saberes que se integram à prática e dela são partes constituintes... um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”.

crítica e transformadora pela postura de dialogicidade com os aprendizes.

Reafirmando que a prática do professor-pesquisador estrutura e consolida sua racionalidade pedagógica, sua competência dialógica de encontro do outro aprendiz nos processos de escuta, observação, interação crítica, descoberta do sujeito diferente e, ao mesmo tempo, do ser social em busca de emancipação, podemos concluir esse momento de reflexão tentando responder à indagação: o que é ‘ensino’, ‘docência’ e ‘trabalho do professor pesquisador’?

Ensino é uma práxis situada em contexto intersubjetivo, moldada pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática.

Docência é uma prática de saberes que gera saberes, sentidos e significado, afetando todos os envolvidos no processo.

O trabalho do professor-pesquisador é uma práxis transformadora de um sujeito-professor em interação situada com outro sujeito-aluno na qual a aprendizagem centrada na produção de identidade pela construção de novos saberes, sentidos e significados procede da ação comunicativa, da dialogicidade em direção ao entendimento entre ambos no horizonte de uma emancipação humana e profissional fundada no ser social.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

CASAGRANDE, A.C. *Ação comunicativa, intersubjetividade e aprendizagem: a escola enquanto comunidade comunicativa*. Dissertação de Mestrado. UNIJUI, 2008.

FENSTERMACHER, G.D; RICHARDSON, V. L’explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l’enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 1, no.1, p. 157-181. 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

HABERMAS, J. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002.

- MARTINAZZO, C.J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e a atividade docente*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.
- _____ *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata. 2008
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, n.51, p.1-22, 1987
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petropolis-RJ: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*. V.9.no.1, 2006. p.67-81
- TERRIEN, J. e SOUZA A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: TERRIEN, J, e DAMASCENO, M. N. *Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: ANNABLUM. 2000.

A SIMULAÇÃO DE PERÍCIA FORENSE NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Daniel Azevedo de Brito

1. Introdução

Olhando a definição de “Ciência” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) vemos que esta pode ser entendida como uma ferramenta para a compreensão do mundo que se baseia na postura reflexiva e crítica. O pensamento crítico é também essencial aos indivíduos como cidadãos, com relação à economia, à conservação de recursos naturais e à sobrevivência de um modo de vida democrático na tomada de decisão (Halpern, 1996). Nesse contexto, percebemos que a disciplina Ciências pode ser uma das mais interessantes, entretanto, depende do que é ministrado e principalmente da forma como isso é feito (Krasilchick, 1987).

Apesar de possuir uma perspectiva promissora, o ensino de Ciências vive uma crise em ambos os sistemas, público e privado, sendo esta provocada ou agravada por todas as questões gerais que afetam a educação. Há também problemas específicos, cuja correção necessita de soluções próprias (Marinho & Simões, 1993). As principais questões que geram esse quadro negativo são: insuficiência de recursos e de equipamentos de laboratório; currículos distantes da realidade dos alunos; livros didáticos que carecem de um maior cuidado em sua elaboração; docentes mal remunerados e, por fim, ausência de raciocínio e da criatividade de professores e alunos (Marinho & Simões, *op. cit.*). O professor tem um papel crucial por ser o maior conhecedor das dificuldades no ensino dessa disciplina.

Contudo, não se pode refletir acerca do ensino de Ciências apenas como se fosse um processo meramente pedagógico, nem como um saber acumulado pelo educando. Para iniciar qualquer

discussão sobre ensino de Ciências, devemos ter em mente as seguintes questões:

- por que essa área adquiriu a relevância atual?
- que papel ela cumpre no equilíbrio ou desequilíbrio de uma proposta coerente de formação do cidadão comum?
- qual a concepção de ciência presente no ensino de Ciências?
- quais os vínculos entre ciências-produção-trabalho?
- quais os vínculos entre ensino de Ciências e a indústria do ensino?

Se deixarmos de lado um enfrentamento muito sério dessas questões e nos fecharmos em qualquer reforma dos processos internos do ensino ou de seus componentes sem situar histórica e socialmente o ensino de Ciências, correremos o risco de cair num receituário. Os determinantes da maioria dos pontos vulneráveis nesse ensino não são de natureza didática, nem sequer de incompetência ou despreparo de quem ensina ou de quem elabora material de ensino (Arroyo, 1988).

No final da década de sessenta e início da década de setenta, fez-se uma crítica rígida ao saber transmitido no sistema escolar brasileiro. Tratava-se com desprezo o chamado saber tradicional, visto como livresco, humanista, metafísico, apropriado a uma república de bacharéis diletantes e improdutivos (Arroyo, 1988). Propunha-se um saber moderno, técnico-científico, útil, prático, capaz de formar profissionais e trabalhadores eficientes para uma sociedade produtiva. O argumento apresentado era que esse saber e não aquele preparava para o mundo moderno da produção, uma vez que estávamos sob o impacto de uma revolução científico-técnica (Krasilchik, 1987). As causas do subdesenvolvimento relacionavam-se a formas ultrapassadas de produção e a arrancada para o desenvolvimento correspondia à aplicação de tecnologias avançadas e à formação de profissionais que dominassem essas tecnologias. O discurso da época, em suas análises sobre o subdesenvolvimento e em suas propostas para o desenvolvimento, tentava ocultar qualquer variável político-social e cultural. As análises que incluíssem as ciências humanas no diagnóstico da nossa realidade eram

consideradas ideológicas, como um conhecimento acientífico, vulgar, preconceituoso; um saber apropriado à revolução inconsequente, o divertimento de profissionais pouco sérios. As novas propostas de educação escolar pautaram-se pelas aparências, incapazes de entender que a dicotomia entre ensino científico e técnico era mais aparente do que real, incapazes de tentar apreender as novas vinculações reais entre ciência-técnica-cultura-política postas nesse momento de nossa formação social (Arroyo, 1988). A historiografia, as ciências sociais e da educação vêm criticando essa concepção dicotômica. Em alguns setores da própria área do ensino de Ciências essa crítica está avançada. As maiores resistências são da indústria do ensino privado: fazem um verdadeiro negócio com base nessa dicotomia, vendendo ensino de qualidade por adestramento no domínio de uma linguagem tecnicista, para a suposta formação de profissionais de técnica e do desenvolvimento.

Num mundo cheio de produtos oriundos da pesquisa científica, a alfabetização científica converteu-se numa necessidade para todos (Cachapuz *et al.*, 2005). Todos precisamos utilizar a informação científica para realizar opções a cada dia; necessitamos ser capazes de participar de discussões sobre assuntos importantes que se relacionam com a ciência e com a tecnologia. Por isso, não se estranha que se tenha chegado a estabelecer uma analogia entre alfabetização básica, iniciada no século passado, e o atual movimento de alfabetização científica e tecnológica (Cachapuz *et al.*, *op. cit.*).

Um dos modelos de alfabetização científica mais adotado, como nos lembra Krasilchik (2004), admite quatro níveis de alfabetização para a área biológica (foco deste trabalho), a saber:

- nominal – quando o estudante reconhece os termos, mas não sabe seu significado biológico.
- funcional – quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seu significado.
- estrutural – quando os estudantes são capazes de explicar adequadamente, em suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos.

- multidimensional – quando os estudantes aplicam o conhecimento e as habilidades adquiridas, relacionando-os com conhecimentos de outras áreas, para resolver problemas reais.

Podemos apreciar, pois, uma convergência básica de diferentes autores na necessidade de ir mais além da habitual transmissão de conhecimentos científicos, de incluir uma aproximação à natureza da ciência e à prática científica e, sobretudo, de enfatizar as relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, de modo a favorecer a participação dos cidadãos na tomada de decisões (Aikenhead, 1985).

Contudo, nem todos os autores são favoráveis a essa necessidade indispensável de educação científica. Atkin & Helms (1993) destacam que a maioria dos produtos tecnológicos são concebidos para que as pessoas que os vão utilizar não precisem conhecer a fundo os princípios científicos nos quais se baseiam. Esse argumento é verdadeiro para muitos casos. Ninguém precisa, de fato, conhecer os princípios que permitiram a construção de um termômetro para usar um desses aparelhos. O mesmo vale para tantas outras coisas que utilizamos em nosso dia a dia: televisão, computador, remédios, celular...

Vemos, portanto, que ensinar Ciências é algo que não pode ser contemplado por fórmulas tradicionais como se a sociedade atual fosse a mesma de cem anos atrás. Novos tempos exigem novas metodologias. Vamos relatar e analisar neste trabalho uma das metodologias que pode ser aplicada ao ensino de Ciências: a simulação de perícia forense.

2. A divulgação científica na mídia

Várias descobertas na área científica vêm despertando a atenção dos jovens para estes temas que se colocam como os mais atuais na mídia atualmente. Segundo Cruz Júnior (1998), pôde-se observar em pesquisa realizada com alunos de ensino médio que estes lembravam mais das notícias sobre Ciência e Tecnologia em função da atualidade do tema e da frequência de exposição na mídia.

As notícias mais citadas são de assuntos como clonagem, meio ambiente, viagem a Marte, *El Niño*, vida em outros planetas, desenvolvimento da Engenharia Genética, drogas e AIDS. É possível até perceber uma certa fragmentação das produções do cinema com o intuito de atender ao público com idade variando entre 14 e 18 anos (Napolitano, 2008). Dessa forma, fica evidente o sucesso que a mídia, em especial a televisão, tem conseguido ao despertar a atenção das pessoas para determinadas temáticas. Um exemplo que, possivelmente, estaria incluso se a pesquisa fosse feita atualmente seria a epidemia de Influenza A.

As emissoras de TV e o cinema também exibem com certa frequência os chamados filmes de ficção científica. Embora não tenha nenhum compromisso com a educação científica, mas com o livre debate imaginativo, é fato que em diversas ocasiões o gênero desperta no público o interesse pela ciência, chegando mesmo a estabelecer algum nível de alfabetização ou mesmo motivação para carreiras científicas (Suppia, 2006).

Um filme que levanta questões interessantes sobre a clonagem é *Jurassic Park: o parque dos dinossauros* (1993), dirigido por Steven Spielberg com base no romance de Michael Crichton. O filme é sobre um parque temático que abriga dinossauros recriados a partir de material genético contido no corpo de um mosquito preservado em âmbar. O salto científico dessa ficção é considerável e, por isso mesmo, levanta a questão ética por trás da clonagem de maneira instigante e divertida. Parque dos dinossauros veio na "crista da onda" de uma tendência que tomou conta da mídia nos anos 90: o crescente interesse pelos progressos na Biologia Molecular e na Engenharia Genética, ainda que de maneira um pouco confusa (Suppia, 2006). O filme bateu recorde de bilheteria em 1993.

Suppia (2006) também destaca o filme "Meninos do Brasil", filme de 1978, dirigido por Franklin J. Schaffner, que trata de um projeto secreto, conduzido pelo médico nazista Josef Mengele, que tem por objetivo criar um clone de Adolf Hitler. Em certo ponto da trama, o diálogo entre um médico e um caçador de nazistas acaba sendo inteiramente dedicado à explicação, em linguagem acessível,

da técnica da clonagem. O médico ilustra seu discurso projetando para seu interlocutor (e, por extensão, para nós, os espectadores) um filme científico, com imagens documentárias de procedimentos ligados à clonagem. Essa e outras cenas do filme chamam a atenção para a influência do ambiente na formação de um suposto clone, deixando claro que não basta clonar Hitler para que se ressuscite o líder nazista. Seria necessário, além disso, recriar o ambiente que forjou as idéias e o comportamento do líder nazista, de maneira que várias crianças, clones de Hitler, em diferentes pontos do planeta, estariam servindo à experiência. Com muita sorte, apenas uma viria a se tornar novamente o verdadeiro líder nazista.

Napolitano (2008) elenca, por exemplo, um conjunto de filmes que podem ser utilizados para trabalhar os temas transversais. No que concerne à saúde, ele propõe o filme “Epidemia” para que os jovens façam uma comparação com as epidemias que estão acontecendo atualmente. A Influenza A no ano de 2009 não poderia deixar de ser uma delas.

Esses exemplos de filmes mostram como temáticas científicas podem ser atraentes para a indústria cinematográfica e, por consequência, para os alunos em sala de aula.

3. O seriado *Crime Scene Investigation* – CSI

Nos episódios do *Crime Scene Investigation* - CSI, uma renomada equipe de investigadores usa equipamentos científicos e técnicas avançadas para resolver os mais difíceis mistérios, utilizando normalmente recursos da medicina, biologia, química, física, arquitetura, fotografia e vídeo (Ramos, 2008). Mesmo com a pesquisa sendo feita em equipe, as habilidades individuais dos investigadores concorrem para as descobertas coletivas.

A escolha do seriado americano CSI teve dois motivos significativos para as práticas:

1. a valorização do saber científico: a equipe do CSI é uma polícia dotada de uma multiplicidade de competências, suportes técnicos e

recursos humanos que lhe proporcionam uma gama variada de métodos nas investigações (Ramos, 2008). Qualquer episódio do seriado fornece material para aulas de Ciências: como os peritos criminais (assim são chamados os CSI tupiniquins) determinam se uma mancha é de sangue ou não? Como relacionar a mancha de sangue à vítima? Como estimar há quanto tempo a vítima morreu verificando temperatura corporal? Essas são apenas algumas das questões que permeiam os meios periciais e podem aglutinar conhecimentos de maneira interdisciplinar (Dias Filho & Antedemonico, 2010).

2. interesse dos alunos: o seriado faz muito sucesso justamente com jovens que estão em idade escolar. A inteligência dos investigadores, a sagacidade na resolução dos problemas de pesquisa e as surpresas sempre presentes nos desfechos dos episódios são elementos que cativam sua grande audiência (Ramos, 2008).

Nos meios escolares, nem sempre é fácil encontrar uma temática que estabeleça ligações entre a vida cotidiana e os conceitos a serem ministrados. A contextualização dos problemas e a interdisciplinaridade dos assuntos são almejadas, mas de abordagem dificultosa e raramente aplicada. Tais recursos favorecem a contextualização do conteúdo a ser ministrado em sala de aula e despertam grande interesse discente, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem (Dias Filho & Antedemonico, *op. cit.*).

4. Realizando a perícia forense na escola

Os alunos do Colégio da Polícia Militar do Ceará, mais precisamente das turmas B e D da 3ª série do ensino médio em 2010, foram colocados diante da missão de desvendar os detalhes de uma simulação de crime. A cena era o laboratório de Ciências da escola. Nesse local, cercado por uma fita amarela, estava um esqueleto que simbolizava o morto, o Sr. Jansen, vestido de bata, calça comprida social, boné e óculos escuros. Encontrava-se descalço e sentado

numa cadeira. Laudo da morte: choque elétrico. No chão havia muita água, gelo e sal. Fios de cabelo foram encontrados no local, bem como uma carta contendo o que parecia ser suas últimas palavras. Na casa do Sr. Jansen, a polícia encontrou o seu diário.

Logo de início, os estudantes liam em voz alta a opinião de um inspetor de polícia. Este acreditava ser homicídio, pois o fio elétrico era curto demais para ter ido da tomada até a mão da vítima. A suspeita é a esposa, já que foi encontrado o diário da vítima no qual havia o registro de dúvida quanto a ser ele o pai da criança que criara como filho. Não tinha como ele ter soltado o fio e se deslocado direitinho para a cadeira. A missão dos estudantes era chegar a uma conclusão lógica, respondendo aos seguintes questionamentos e realizando algumas das ações abaixo:

- 1) Para sua equipe, foi homicídio ou suicídio?
- 2) O que motivou a morte?
- 3) O garoto Oséias era mesmo filho do Sr. Jansen ? Justifique.
- 4) O cabelo encontrado na cena do crime combinava com o de qual pessoa? De Jansen ou de Jordana? Descreva as diferenças e semelhanças entre o fio encontrado e o do Sr. Jansen e da Jordana.
- 5) O que o depoimento da cabeleireira evidencia?
- 6) Narre como se deu a morte do Sr. Jansen.
- 7) Qual a finalidade do sal de cozinha na cena do crime?
- 8) A folha na cena do crime dizia que alguém era a próxima da lista. Interprete essa afirmação.

Divididos em equipes formadas de quatro a sete pessoas, os alunos tinham à disposição os seguintes recursos: microscópios, lupas, luvas, régua, câmera digital, amostras de fios de cabelo da esposa, da vítima e o fio encontrado no local. Tiveram uma hora para analisar as amostras e fotografar o quanto fosse possível e necessário. Voltando à sala de aula, continuaram discutindo sobre as evidências encontradas, buscando solucionar o desafio proposto.

5. Resultados e conclusões

Nessa atividade, foi possível testar a habilidade de preparar lâminas de microscopia óptica para observar os fios de cabelo. Além disso, o próprio manuseio do microscópio pôde ser observado. Como o diário trazia o tipo sanguíneo de toda a família da vítima, os jovens calcularam a probabilidade de o falecido não ser o pai da criança que sempre chamou de filho. Ao buscar uma explicação para o gelo e o sal na cena do crime, princípios da química e física se faziam necessários, ou seja, era um trabalho de cunho interdisciplinar. O próprio pensamento lógico se fez presente em todos os momentos para traçar todo o contexto em que se deu o crime.

Eles tiveram uma semana para chegar às conclusões e, de forma opcional, poderiam apresentar as deduções através de *slides* do programa *Power Point*. Após a análise dos trabalhos entregues, percebeu-se que a maioria das equipes conseguiu acertar mais de 80% das perguntas feitas.

Ouvindo os próprios estudantes, eles relatam que ficaram bem empolgados com o trabalho por gostarem da série. Alguns deles, inclusive, que já sonhavam cursar Ciências Biológicas, tiveram certeza que pretendem trabalhar nessa área, com destaque para a perícia forense. Eles afirmaram ter sido de grande valia vivenciar, por um momento, um pouco do que esses profissionais fazem e que, portanto, o trabalho consistiu numa espécie de teste vocacional prático. A avaliação passou a ter caráter vocacional!

Enquanto os alunos realizavam a perícia, o professor da disciplina de Biologia e autor deste trabalho, filmou este momento e, em cima das imagens feitas, foi feita uma pequena produção que resumia o mistério e mostrava a abertura do CSI Fortaleza feito a partir do trabalho que realizaram. Em uma semana, o vídeo alocado no *You Tube*® teve mais de 500 acessos, tendo chamado a atenção da Secretaria de Educação do Ceará que solicitou ao professor e alunos um detalhamento da atividade em palestra direcionada aos professores de Química, Física e Biologia de Fortaleza. Os *links* dos vídeos seguem abaixo:

- 3ºB: <http://www.youtube.com/watch?v=33Q21UGYrCo>
- 3ºD: <http://www.youtube.com/watch?v=VaLSGvkhr8w&feature=related>

Aproximar o conteúdo ministrado em sala de aula à realidade dos alunos demonstra ser um dos caminhos mais promissores para despertar a atenção e o interesse pelo conteúdo ministrado. Essa atividade buscou usar uma atividade parecida com o seriado CSI e, de fato, o grau de envolvimento foi muito bom.

Entende-se que novos enredos podem ser elaborados para trabalhar a disciplina Biologia, mas principalmente para desenvolver um enfoque interdisciplinar.

Referências

- AIKENHEAD, G. S. *Collective decision making in the social context of science. Science Education*, v.69, n.4, p.453-75, 1985.
- ARROYO, Miguel González. A função social do ensino de ciências. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 7, n°. 40, out./dez. 1988.
- ATKIN, J.M; HELMS, J. *Getting serious about priorities in science education. Studies in Science Education*, 21, 1-20, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. 144p.
- CACHAPUZ, A *et al.* A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.
- CRUZ JÚNIOR, Ademir Pereira da. A divulgação de Ciência, segundo os estudantes de 2º grau. Relatório de projeto de pesquisa. Universidade Federal do Espírito Santo, 1998.
- DIAS FILHO, Claudemir Rodrigues; ANTEDOMENICO, Edilson. A Perícia Criminal e a Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências Naturais. *Química Nova na Escola*, Vol. 32, N° 2, maio, 2010.
- HALPERN, Diane. *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. 3ª ed.. Hilldshale, NJ: Erlbaum, 1996.

- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo, EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- KRASILCHIK, M. Prática de ensino em biologia. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- MARINHO, S. P. P., SIMÕES, A. M. BIOS. Belo Horizonte, v.1, 1993.
- NAPOLITANO, M. Como usar a televisão na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAMOS, Marcílio Rocha. O ensino da metodologia com filmes policiais. Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 261-280, maio/ago, 2008.
- SUPPIA, Alfredo Luiz Paes de Oliveira. A divulgação científica contida nos filmes de ficção. Cienc. Cult., Jan./Mar. 2006, vol.58, nº.1, p.56-58.

ANÁLISES E USOS DE DISCURSOS HISTÓRICOS/LITERÁRIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Daniel de Sá Aguiar

1. Introdução

O estudo da História através da literatura se revela como um campo de possibilidade lúdica de aprender História, Literatura e, conseqüentemente, Língua Portuguesa. Os alunos poderão enxergar a Literatura como mais um documento histórico, de forma a alargar o diálogo entre História e Língua Portuguesa, promover uma interdisciplinaridade e, com a Literatura, podemos dinamizar o ato da leitura, da análise histórica da escrita e da interpretação textual, que é fundamental para os educandos no mundo moderno.

E, para percebermos e levarmos para a sala de aula, devemos perceber o caráter interdisciplinar entre História e Literatura que se encontra presente de forma ora explícita e não explícita desde as primeiras análises deste trabalho de forma teórica e pedagógica. Mas já que queremos aqui produzir uma pesquisa voltada para a sala de aula, devemos nos ater mais à interdisciplinaridade do ponto de vista pedagógico, no sentido de refletirmos sobre como essa relação pode ser mais bem trabalhada na sala de aula.

O melhor caminho para a interdisciplinaridade é minimizar o conteudismo e valorizar o processo de pesquisa e construção do conhecimento que deve ser feito com preparação para a superação da fragmentação disciplinar. A transformação qualitativa que se almeja no ensino de História passa pelo professor que se abre ao diferente, que ousa abrir espaços, que incentiva os diversos olhares sobre o objeto (NIKITIUK, 2009, p. 07).

E este cenário se faz presente nas escolas e nas aulas de História de forma a deixar uma imagem de decoreba dos estudos históricos. A perspectiva da nova historiografia, iniciada a partir da Revista *Annales d'histoire économique et sociale* de 1929, vai combater a história tradicional, procurar um diálogo entre as ciências

sociais, valorizar um estudo mais voltado ao cotidiano e questionar a verdade histórica e a neutralidade do historiador. Essa visão está cada vez mais contagiando as instituições de ensino e provocando um alargamento das fontes e temas para a pesquisa histórica.

Nesse sentido, buscamos a literatura como campo de novos temas e novos objetos de estudo, levando em consideração que a literatura é um espaço de discursos de grande aceitação no espaço escolar e na sociedade em geral, mas que não são analisados com uma criticidade histórica.

Ainda em *Annales* (1929), a interdisciplinaridade com as ciências sociais como Antropologia, Sociologia, Geografia e até a Psicologia possibilitou outros olhares sobre a sociedade, bem como alargar as fontes documentais que resultou em mudanças no campo das técnicas e dos métodos. Se antes a documentação positivista era relativa ao evento e ao seu produtor, agora ela é relativa ao campo econômico-social e cultural: ela se torna massiva e revela também o duradouro, a permanência, as estruturas sociais. Segundo Reis (1994), "Os documentos se referem à vida cotidiana das massas anônimas, à sua vida produtiva, à sua vida comercial, ao seu consumo, às suas crenças, às suas diversas formas de vida social."

E é através da observação, da preparação, da comparação entre as duas esferas do conhecimento e registrando essas aproximações e distanciamentos que os alunos podem participar da construção do conhecimento de forma mais abrangente, pois trabalham com mais possibilidades de análises que, muitas vezes, não são oportunizadas no livro didático e

No que se refere ao fazer histórico e ao fazer pedagógico se destaca dos enfrentados pelos educadores na sala de aula, e pode ser lembrado como necessário à formação do professor de história: realizar a transposição didática de conteúdos e do procedimento histórico e também da relação entre as inovações tecnológicas e o ensino de história (BITTENCOURT, 1997, p. 58)

Sabemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2003) fazem parte de certa renovação no ensino de História, sendo que tratam do trabalho na sala de aula com fontes e linguagens diferenciadas, construção de conhecimento que são pontos primordiais para que o aluno tenha sucesso na vida escolar. Assim o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história (BITTENCOURT, *idem*).

Devemos ter em mente que os PCN são mais um instrumento para compor um modelo de educação em linha de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. E essa formação é um dos pontos mais discutidos para entendermos que o Brasil, como economia periférica em que a oferta de mão de obra é barata, disciplinada e tem certa qualificação, é um atrativo para os grandes investimentos que exigem índices de melhoramento da educação para não ter gastos com formação profissional.

As escolas e as universidades devem promover uma aproximação entre as produções científicas das universidades e o cotidiano na sala de aula. É um desafio que deve ser enfrentado, tendo em vista a contextualização, a transposição didática e a interdisciplinaridade para que haja uma proximidade entre as pesquisas, de forma que os alunos vestibulandos, ao entrarem na universidade, não sejam tão estranhos ao mundo acadêmico.

Com essa perspectiva, propusemo-nos trabalhar apenas uma obra, *O Quinze* de Rachel de Queiroz, com alunos da 3ª série do ensino médio da EEM Tancredo Nunes de Menezes, em 2007, para observar a compreensão dos alunos em torno da percepção da história que se escreve na literatura, bem como ir além das relações familiares, de amor e também estimulá-los à leitura e à interpretação com outras possibilidades de visão em torno de textos.

Lembramos que a iniciativa dessa atividade se deu pela minha experiência no curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Produzi uma monografia discutindo o vaqueiro na literatura e o exercício de leitura e escrita desse material pelos alunos foi fundamental na preparação do trabalho, ao propor

essa atividade para os alunos. Contudo, não era somente pedir para que os alunos fizessem uma leitura da minha monografia e respondessem algumas perguntas, pois cairíamos na mesma lógica de história tradicional e não teríamos uma renovação do ensino de História.

O trabalho deveria proporcionar ao alunos as descobertas e angústias que se vive ao se estudar um tema como o proposto e, dessa forma, provocar um melhor entendimento do que é história e das possibilidades de se trabalhar a História mundial e da comunidade, já que em todos os espaços sociais existem obras literárias.

2. Desenvolvimento

A justificativa para esse tipo de atividade foi a necessidade de desenvolver projetos, aulas diferentes e dar praticidade aos meus trabalhos acadêmicos, além de saber que os alunos já faziam leitura de várias obras literárias e estudavam tendo como alvo as avaliações internas e externas como o vestibular, pois as universidades indicam uma lista de livros literários para os alunos.

A apresentação e a sensibilização da proposta para os alunos foram realizadas de forma que eles se sentissem convidados a se engajar nas atividades e percebessem a História em outros espaços de produção social, além do livro didático. Os alunos iriam fazer uma leitura livre sem a preocupação de uma ficha de leitura e de qualquer outra forma de atividade em relação aos dados da obra para não burocratizar a leitura, de forma a ser esta um ato espontâneo e prazeroso.

Houve participação em oficinas de leitura e análises textuais para a educação do olhar crítico em relação à obra lida. As oficinas foram ministradas em aulas dialogadas e estudo de textos que traziam exemplos de como olhar para a literatura como fonte histórica e somava-se a essa atividade o uso de recursos didáticos como DVD, TV, computadores, internet para a cristalização dos saberes.

Ao final de cada oficina e no decorrer do estudo, cada aluno apresentou, quinzenalmente, resultados em forma de textos ou mesmo só exposição do que foi percebido na obra literária escolhida. Assim, foi possível perceber o que registram os PCN (*idem* p. 20) de linguagens e códigos: A literatura é o simbólico verbalizado. Perceberam que a literatura não é apenas um relato de uma história de amor ou de uma tragédia humana distante da realidade.

A escolha do livro *O Quinze* de Raquel de Queiroz se deveu por ser recorrente nos vestibulares, serem o modernismo e o regionalismo assuntos abordados na 3ª série do ensino médio e por ser representativo da literatura cearense, trazendo a figura do vaqueiro reconhecida como representante do Ceará e do nordeste.

A busca de evidências históricas na literatura nos orientou para alargar o campo de fontes históricas. A eleição do vaqueiro dentro da literatura se fez pela sua representatividade no universo folclórico cearense e pela quantidade de obras literárias tendo esse personagem como foco.

A orientação foi perceber na obra os seguintes aspectos: qual a imagem de sertão, de litoral, de vaqueiro, de Ceará e de Nordeste? Quais as influências da autora para escrever a obra? E, a partir do estudo, fazer um contraponto a um discurso literário, regionalista, nordestino, prenhe de uma análise histórica, no sentido de vê-la como um campo de discursos, caracterizando-a, como observou Albuquerque Junior (1999, p. 28 -30), com uma identidade globalizante para os diversos grupos que viviam e vivem nesse espaço, onde surgiu o sentimento regionalista.

Os alunos fizeram uma leitura individual, mas a análise foi feita em grupo, de forma a compartilharem a visão em torno da obra, sendo que algumas questões foram levantadas para que os alunos pudessem ir alargando o estudo.

Devemos atentar para a fragilidade nas análises dos alunos e, assim, tivemos que mostrar exemplos, falar da obra, para que eles tivessem um marco inicial, embora consciente de que esses exemplos e orientações fizeram com que o olhar fosse direcionado. Contudo, como temos o entendimento de que essa atividade é um tanto

estranha para muitos alunos acostumados às respostas prontas nos livros didáticos para copiarem em seus cadernos, fez-se necessário direcionar a leitura e, além disso, devemos somar o caráter de exercício de aprendizagem que carrega esta proposta.

As orientações consideraram que o romance *O Quinze* de Rachel de Queiroz, publicado em fins de 1930, é representante de um momento histórico em que a literatura regionalista nordestina passava a ter em seus discursos uma postura política denunciativa da problemática do meio físico e social, que condicionaria o Nordeste como espaço do atraso. O “Romance de trinta” segundo Albuquerque Júnior (*idem*), aborda, a partir de enunciados sociológicos, as “várias realidades do nordeste”, levando à superação da tradicional dicotomia entre litoral e interior (*ibidem*. p. 11), isto é, a de um litoral rico e “civilizado” e um interior ignorante e esquecido pelos governos e pelos investimentos capitalistas.

A autora discute a atitude de dois patrões no sentido de colocar o fazendeiro Vicente como aquele que cumpre suas obrigações sociais, mantendo a todo custo seus empregados na fazenda com condições de sobrevivência em plena seca; diferentemente, Dona Maroca, patroa de Chico Bento mora na capital e só se preocupa com o lucro, esquecendo a penúria de seus empregados representados pelo vaqueiro. E, nesse cenário, concordamos com Adrião, quando considera que Raquel manifesta uma proposta conciliadora: de que seria possível a continuidade desse sistema se a elite proprietária assumisse, a exemplo de Vicente, (fazendeiro do romance) suas obrigações sociais e políticas, lutando para melhorar as condições adversas do sertão, ao invés de abandoná-lo.

E devemos perceber a construção do vaqueiro em *O Quinze*, visto como um indivíduo selvagem, de atitudes animais e fruto da seca que promove não só a miséria, mas o atraso psíquico das pessoas que habitam essa região (*ibid.*). Essa condicionante é considerada insuperável; a solução só é enxergada pelos personagens através da providência divina. Um exemplo disso pode ser constatado quando Queiroz (*idem*, p. 40), nas palavras de sua

personagem Curdulina, pergunta a Chico pelo amanhã e este responde: sei lá, Deus ajuda! A autora, nesse trecho, nega toda a possibilidade de os personagens lutarem por sua sobrevivência e condiciona os indivíduos à vontade de um poder espiritual.

Ao se depararem com as questões levantadas, os alunos perceberam que a Literatura carrega muito mais conhecimento do que eles vinham obtendo e que a análise feita na obra de Raquel de Queiroz pode ser aplicada a outras obras regionalistas ou mesmo a outro estilo literário. Assim, ao longo das atividades, o uso de trecho de outras obras e até mesmo de trechos de novelas serviram para que eles enxergassem a relação entre ficção e história.

Essas narrativas literárias se fazem de forma pensada além do puro prazer de ler ou pelo entretenimento ou expressão da imaginação que se distanciou e se separou por completo da realidade, mas o campo da narrativa como instrumento político ideológico é o lugar onde a História faz uso da Literatura, entre outros aspectos, como fonte histórica e sobre essa relação em Costa (1997) temos:

Sobre esta indagação, inicio minhas observações mostrando que a história e a literatura movem-se num espaço comum que é a narrativa. Narrativa aqui entendida não apenas como expressão oral das dimensões agradáveis do mundo, o conto impregnado do fantástico, em sua dimensão mítica, e nem somente como investigação, busca, como se pensava nos tempos de Tucídides, mas a narrativa sob o aspecto de uma (re)construção dos fatos. Etimologicamente, (re)construir significa construir de novo, conferir novas significações aos fatos e, nesta nova construção, o sensível e o factual entrelaçam-se com as idéias, num casamento perfeito, oferecendo espaço para a imaginação criadora.

Essa imaginação criadora se encontra entrelaçada como o pensar uma outra sociedade ou de repensar a estabelecida que se delinea ao passo que o literato vai formulando, criando paisagens e personagens que carregam, na sua fala, a fala do escritor que os utiliza para propagar seus pensamentos. Essa narrativa carrega, em

si, o real, encontrado nas entrelinhas e no estudo mais aprofundado das relações do escritor com o mundo que o cerca.

Dessa maneira, a perspicácia de perceber nas entrelinhas é algo necessário e, para se chegar a esse ponto, é fundamental ter uma base teórico-metodológico, pois essa pode mostrar “os caminhos” a serem trilhados de forma a se fazer as perguntas “corretas” ao documento e dele receber as “respostas corretas”. Em um exercício de interpretação histórico-literária, o aluno e o professor se mostram construtores do conhecimento e produtores de um discurso também questionável.

Esse entrelaçamento de relações entre História e Literatura na área do ensino é um desafio, em virtude da pouca prática de leitura dos alunos e também de alguns professores, além da resistência destes no tocante a sair dos conteúdos e trabalhar outras questões que não estão propriamente no currículo da escola ou que não sejam cobradas nos exames como vestibular, ENEM e outros.

O professor deve promover leituras “vivas” e isso é possível na medida em que passam a estudar o momento histórico da época em que a obra foi escrita, as relações sociais do autor que o levaram a escrever sua obra da forma como escreveu, carregando-a de evidências históricas, pois, de acordo com Mendonça e Alves (2008),

Dessa maneira concebidas, historiografia e narrativa de ficção são formas de conhecimento do mundo, em sua temporalidade, o que levaria a contestar tanto as noções puramente estéticas da literatura quanto à idéia da escrita da história como discurso científico de natureza oposta à narrativa.

Devemos lembrar que esse estudo trabalha com a perspectiva de analisar as chamadas literaturas históricas, isto é, aquelas que trazem, em seu enredo, acontecimentos concretos da realidade brasileira e, além do livro *O Quinze*, podemos somar ainda livros como *Os Sertões de Euclides da Cunha*, *Iracema de José de Alencar*, entre outros, que se prestaram a registrar e se manifestar sobre os acontecimentos históricos ou mesmo idealizar um modelo de nação. No caso da literatura romântica do século XX, como a alencariana, a

busca de um mito fundador é recorrente. Conforme registro de Chaves (2001, p. 15),

Primeiro, define a questão do *nacionalismo*, ao afirmar que “a literatura nacional outra coisa não é senão a alma da pátria, que transmigrou para este solo virgem com uma raça ilustre, aqui impregnou-se da seiva americana desta terra que lhe serviu de regaço; a cada dia se enriquece ao contato de outros povos e ao influxo da civilização.

Vemos que um dos aspectos teórico e metodológico da História e da Literatura é enxergar na literatura um material de divulgação de ideias que, embora seja escrita com alegoria e de forma imaginativa, procura, através desses estilos de linguagem, atrair o público, tentando persuadi-lo para que tenha a mesma ideia de país, cidade ou mesmo de pessoas que podem ser discriminadas como os negros e índios que, em muitas literaturas, são colocados como a mais desprezível raça. O índio mostrado com comportamentos civilizados ainda carrega o cerne da nossa nacionalidade, como queria o romantismo alencarino, e a ideia de construir uma identidade nacional através da literatura.

Enveredar-se por uma história tendo como fonte a Literatura é considerar que a imaginação não é um fantasma que paira acima das coisas: ela está enraizada na vida. E, assim, a criação literária é um documento que pode ser considerado pelo historiador como um espaço influenciado pelas conjunturas econômicas, políticas e culturais de seu tempo e de como seu produtor interpretou e incorporou toda a complexidade social que o rodeava.

O entendimento do uso da Literatura como fonte histórica já é um afastamento de uma visão tradicional, mas poderá carregar o tradicionalismo se a proposta teórico-metodológica for de caráter tradicionalista, isto é, ainda se mantiver a preocupação apenas em engrandecer as datas e grandes fatos, como também não perceber outros personagens além dos protagonistas e de como eles foram pensados.

Nas oficinas com os alunos, um dos exercícios foi enxergar que em Os Sertões de Euclides da Cunha, que fala da guerra de Canudos, é possível se fazer uma análise sobre a perpetuação da imagem do sertanejo como arrogante, incapaz e fanático. Assim, para se fazer um estudo da Literatura como fonte histórica, não basta ler a obra literária e fazer um paralelo com os acontecimentos históricos.

Perceber a mutabilidade, a complexidade e os múltiplos olhares possíveis sobre a realidade, bem como qualquer registro da realidade passada ou presente se encontra carregada de parcialidade. Perceber e analisar essa parcialidade é um trabalho do historiador/professor que deve ser compartilhado com os alunos em um exercício literário, histórico e de cidadania. No caso mais específico da literatura nacional, vemos que ela andou e, em alguns casos, ainda anda de mãos dadas com a linha de pensamento da história tradicional, sem um mínimo de alteridade, cultura e respeito aos outros. Dentro de uma visão etnocêntrica, a Literatura reforça as concepções de racismo e de segregação social.

A concretização dos princípios educacionais apontados nas reformas de ensino, sem recorrer unicamente à organização por temas ou por currículos, deve, segundo Bittencourt (1997, p. 65) levar em conta que

Para que a prática de sala de aula adquira “o cheiro com do frescor”, é preciso que se assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educadores se tornassem conhecedores da pluralidade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. Os educando poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, para si e ao redor com os olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado.

Interpretar, criar, construir como forma de minimizar a visão conteudista, que pode se transformar, inconscientemente, na superada fórmula cristalizada do currículo fechado de História e a insistência na manutenção de um estudo de História factual num entendimento de ser mais fácil para o professor e para o aluno pode desviar a atenção das questões mais sérias de uma reforma do ensino de História, podendo provocar indesejada rejeição por parte de grande parte dos profissionais da área de História. Há realmente dificuldades para o aluno aceitar a perspectiva científica e interdisciplinar em detrimento de um estudo que exige menos trabalho intelectual do aluno para o entendimento do mundo.

A prática pedagógica no ensino de História deve ter uma perspectiva voltada para a importância de se usar documentos e também pela forma como podem ser usados. Tais constatações reafirmam a relevância dos processos de desenvolvimento profissional de professores, em oposição à concepção de treinamentos ou de cursos de capacitação docente, ainda tão presentes nos sistemas de ensino que, em muitos casos, reproduzem os discursos oficiais e os modismos educacionais que interferem em momentos pedagógicos salustres para o exercício da capacidade intelectual do aluno.

3. Resultados

Inicialmente, constatou-se que a grande maioria dos alunos, cerca de 90%, não via a literatura como fonte histórica, que o vaqueiro mostrado na literatura não possuía uma imagem estereotipada e que a literatura só trata da ficção. Outro impacto foi perceber que os alunos envolvidos no projeto, a cada passo das análises, iam modificando sua visão em torno de todos os materiais escritos no tocante a interpretá-lo como socialmente construídos. Viu-se que a habilidade dos alunos com a leitura interpretativa e a escrita melhorou sensivelmente, bem como o pensar um ensino de História mais dinâmico.

Alargar a noção de documento histórico e de acontecimentos históricos é um aspecto notório no rol de conhecimentos dos alunos que ainda possuíam a visão positivista da validade apenas do documento oficial e da história dos grandes fatos e heróis, sendo que agora a noção de história se encontra mais cotidiana.

O ato de fazer uma leitura mais prazerosa da literatura caracterizou-se como produtivo, já que não foi cobrada ficha de leitura nem avaliações, mas a produção de textos de estilo literário que eles quisessem, apenas para perceber a relação entre História e Literatura.

Os exercícios de leitura, interpretação e escrita melhoraram a cada etapa essas habilidades dos alunos em relação a trabalhar com questões que envolvem leituras interpretativas como no caso do SPAECE, ENEM, SAEB e outras avaliações externas.

4. Conclusão

O cotidiano em sala de aula é um universo multifacetado, pois trabalhamos com seres humanos, cada um com suas histórias de vida em um tempo e espaço determinado e que, na luta pela sobrevivência, veem na escola mais um instrumento de garantir crescimento econômico para viver ou um espaço de pura socialização e fuga dos problemas domésticos e, nesse caso, a escola se mostra como uma família para certos jovens.

No ensino de História, a visão dos alunos é que vão se deparar com muitos nomes, datas e fatos ao chegarem à sala de aula. Esse espaço, ao contrário, pode servir para a desconstrução dessa visão com um trabalho interdisciplinar entre História e Literatura de onde podem emergir debates em torno do que é história e o que é literatura, já que, para muitos alunos a história fala a verdade e a literatura é uma mentira inventada e, como invenção, esta não merece crédito algum.

A aplicação de um trabalho acadêmico em sala de aula do ensino médio foi uma experiência salutar, um exercício de procurar praticidade para um trabalho que, em meio a muitos outros, poderia

ficar somente arquivado nas prateleiras ou gavetas sem uma divulgação ou utilização mais prática, cotidiana e acessível para um público fora dos muros da universidade.

O ensino de História tem uma linha puramente conteudista, simplista, nada desafiante e empolgante para os alunos. Há outra linha crítica, mas conteudista em que os conteúdos são trabalhados de maneira factual, com umas “pitadas” de criticidade. E outra, menos utilizada devido à camisa de forma do currículo, dos vestibulares e dos concursos, é um estudo prazeroso da História, isto é, a leitura e análise interpretativa dos eventos históricos. É aí que a relação entre História e Literatura teria seu maior espaço diante do que temos hoje em termos de oportunidade para inovações pedagógicas: possibilitar um estudo da Literatura e da História pelas proximidades ligadas à sensibilidade ao enxergar a sociedade “a contra pelo”, elucidar o não dito e fazer registro através das palavras de onde podem germinar sentidos e interpretações que alimentarão outras ideias em um encadeamento incomensurável de sentidos e significados.

Perceber as tramas históricas nas linhas da Literatura é uma atividade fascinante de descoberta, de enxergar os bastidores do enredo mostrado na obra literária e, a partir daí, poder trabalhar com os esquecimentos dentro dos discursos, sejam eles históricos ou literários.

Referências

ADRIÃO Maria Antonia Veiga, Memórias do sertão: a migração sertaneja entre imagens e discursos literários Recife: UFPE, 2002 (Dissertação de Mestrado em História do Brasil).

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de, A Invenção do Nordeste e outras artes, São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. Sertão: Um lugar-Incomum. O sertão do Ceará na literatura do século XIX, Relume Dumará; Fortaleza Ce: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

BERNAD, Zilá, Literatura e identidade nacional. Porto Alegre:Ed. da Universidade UFRGS 1992

BITTENCOURT, Circe. (org) O Saber histórico em sala de aula. São Paulo. Contexto 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares – Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias, 2003

CHAVES, Flávio Loureiro. História e Literatura. Rio Grande do Sul. Editora da UFS. 2001

COSTA, Cléria Botelho da. Uma História Sonhada. *Rev. bras. Hist.* 1997, vol.17, no.34 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102199700200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 de Setembro de 2003.

DUVIGNAUD, Apud, Diatahy Eduardo, Uma Antropologia Histórica do Imaginário Popular, Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, V. XXIII/XXIV, Nºs (1/2): 1992/1993.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo Cortez, 1998

NIKITIUK Sonia Leite, (Org) Repensando o Ensino de História. Cortez, São Paulo, 2009.

MENDONÇA Carlos Vinícius Costa de; ALVES Gabriela Santos, Os Desafios Teóricos da História e a Literatura, disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/historialiterat.htm>. Acesso em: 10 de Maio de 2007.

QUEIROZ, Rachel de. O Quinze. São Paulo, Siciliano, 1993

REIS, José Carlos. Tempo, História e Evasão. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. Brasiliense, São Paulo, 1999.

ITINERÁRIOS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DO MACIÇO DE BATURITÉ-CE

Elcimar Simão Martins

1. Introdução

Este artigo trata das experiências de quatro professores de uma escola da rede pública do maciço de Baturité com a leitura e de como eles a ressignificam em seu trabalho pedagógico. Destarte, torna-se necessária a apreensão de que a leitura está presente na vida de todos os sujeitos, mesmo quando ainda não a dominam plenamente.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir do burilamento de um pequeno fio dos muitos que compuseram a minha dissertação de mestrado intitulada “A Leitura e a sua ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará.

Assim sendo, trago a compreensão de que as duas últimas décadas do século XX e esta primeira década do século XXI são marcadas pelas transformações oriundas dos avanços científico-tecnológicos. Esse contexto de mudanças se amplia para os diversos setores da vida humana. No campo da Educação, instaura-se um clima de inquietação no que concerne ao perfil de homem que se deseja formar para essa sociedade. Dessa forma, esse período recebe também a marca das discussões acerca da formação docente, pois, sem uma adequada formação de professores, não há ensino de qualidade nem inovação pedagógica.

A formação pode ser vista como um processo permanente, integrado no cotidiano dos docentes e das escolas, proporcionando situações que favoreçam a reflexão e a tomada de consciência das

limitações próprias da profissão docente. A reflexão, por sua vez, mostra-se como elemento fundamental da formação de professores.

Esse contexto demonstra a necessidade de formar professores que reflitam suas práticas pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento não apenas do pensamento, mas, sobretudo da ação refletida no espaço da sala de aula.

Nesse cenário, o professor não é um mero aplicador de conteúdos elaborados por outros: é um agente – sujeito – que precisa assumir a sua prática a partir de suas experiências, ou seja, um protagonista que possui conhecimentos e uma *práxis* advinda de sua atividade cotidiana, que deve favorecer a sua autonomia. Desse modo, é importante que o professor assuma a responsabilidade de mediador da sua formação, para que possa, da mesma forma, fazê-lo na sua prática pedagógica.

Refletir sobre tais aspectos possibilita que pensemos nas bases da formação desse professor, o que implica pensar questões sociais, econômicas e acadêmicas. O que se verifica hoje no cotidiano escolar diverge bastante do princípio que deveria nortear a prática docente, ou seja, a intermediação do saber. O trabalho realizado pelos professores, como se apresenta em muitas escolas, não corresponde às expectativas dos discentes e até mesmo dos próprios docentes. Dessa maneira, a atuação do professor continua a limitar-se ao repasse de “velhas fórmulas”, enquanto a discussão e a liberdade para a multiplicidade de interpretações são deixadas de lado.

No que concerne às habilidades de leituras ensinadas pelos professores, espera-se que os alunos as utilizem não só como meio de trabalho, mas também como meio de informação e de entretenimento. Entretanto, a realidade que se encontra em sala de aula não é nada animadora e os princípios preconizados pelos PCN encontram-se distantes da prática pedagógica. Em consequência, verifica-se, em grande medida, o fracasso dos alunos brasileiros nos programas de avaliação permanente, sobretudo com relação à proficiência leitora.

Diante de tal quadro, desenvolvi um estudo que buscou identificar o processo de constituição do *habitus* de leitura dos professores, verificando a articulação entre o processo formativo desses e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, com vistas a compreender a sutil relação esboçada entre o ‘formar’ e o ‘formar-se’.

Considerando tal realidade, foram suscitadas as seguintes questões: como as experiências de leitura de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba/CE influenciam no seu trabalho pedagógico? Quais experiências de leitura dos docentes foram significativas nos espaços familiar, escolar e acadêmico? Como as experiências formativas com a leitura influenciaram na prática pedagógica dos docentes investigados?

Assim, busquei identificar o processo de constituição do *habitus* de leitura dos professores, verificando a articulação entre o processo formativo desses e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Essa investigação está fundamentada numa abordagem qualitativa de pesquisa e, dentre as inúmeras possibilidades metodológicas, optei pela história de vida. Para tanto, as ideias postuladas por Souza (2008), Josso (2006, 2004), Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1995) deram suporte ao trabalho.

Assim, trabalhei com entrevistas narrativas em que os sujeitos foram motivados a discorrer oralmente sobre suas histórias, focalizando as experiências com a leitura, como possibilidade de compreender sua trajetória de formação, suas concepções de leitura e a sua prática com esta. Com isso, os docentes, através da narrativa oral, transmitiram informações de sua vida pessoal de acordo com suas lembranças e escolhas. Os sujeitos, portanto, produziram um conhecimento de si, do seu processo formativo revelado através das singulares experiências narradas.

O aporte teórico utilizado para fundamentar as questões relacionadas à constituição do *habitus* de leitura dos professores e o trabalho pedagógico por eles desenvolvido se pauta na teoria das estruturas sociais ou praxiologia proposta por Bourdieu.

O sociólogo francês buscou apreender a prática dos sujeitos, analisando a natureza e a condição humana, concentrando-se em um conjunto de objetos até então desvalorizados pela ciência e considerados irrelevantes na hierarquia das temáticas desenvolvidas pela Sociologia. Para uma melhor apreensão da teoria de Bourdieu, busquei apoio nos estudos de Nogueira e Catani (2007), Batista (2007); Nogueira (2004), Martins (2002), dentre outros.

Na compreensão de Bourdieu, cada sujeito tende a agir refletindo as marcas de sua posição social, ou seja, o indivíduo age de acordo com o que aprendeu na sua socialização, no interior de uma específica posição social. Tal fato confere às ações de determinado indivíduo um sentido objetivo e ultrapassa o subjetivo que é percebido e intencional.

Esse espaço de investigação constituiu-se em um campo bastante fértil, haja vista a grande preocupação que se delineia não apenas nos cenários estadual e nacional como também internacional, com relação à proficiência de leitura dos estudantes.

2. Delineando o cenário da pesquisa e apresentando os sujeitos da investigação

O maciço de Baturité destaca-se no semiárido quente do Ceará por apresentar clima ameno, abundância de atrativos naturais como flora, fauna, riachos, quedas d'água, fontes de água mineral, além de um dos raros vestígios de Mata Atlântica existente no interior nordestino.

Essa região atualmente encontra-se dividida em treze municípios e apresenta uma configuração geográfica que permite subdividi-la em três partes: sub-região serrana, sub-região dos valessertão e sub-região de transição ou sertão/litoral. Cada uma dessas sub-regiões apresenta algumas realidades específicas, com diferenças climáticas, maior ou menor proximidade da capital e maior ou menor acesso aos bens culturais. Porém, as políticas públicas para a educação do Maciço são pensadas de maneira macro via 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação –

CREDE 8, que é subordinada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Por outro lado, os índices de aprendizagem dos alunos da região, no SPAECE 2006, mostram que estes apresentam médias semelhantes.

Os professores que desvelaram os muitos fios de suas histórias leitoras trabalham na EEFM Almir Pinto, que está localizada em Aracoiaba/CE, no Maciço de Baturité. Escolhi a referida escola porque sou professor daquela instituição e acredito que esse fator favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, haja vista conhecer de perto o espaço a ser investigado e já manter uma relação com os docentes que participaram da pesquisa.

Encontrei na EEFM Almir Pinto três professoras efetivas e um professor com contrato temporário que atendiam às exigências por mim estabelecidas. Dos quatro sujeitos participantes dessa pesquisa⁶, Nice e Tatiane nasceram na capital do estado do Ceará e receberam grande parte de sua educação formal nesse contexto. Elas sempre estudaram em escolas particulares, embora Tatiane tenha estudado como bolsista. Por outro lado, Meiry e Agapito são oriundos da região do maciço de Baturité, tendo convivido nesse ambiente quase que a totalidade de suas experiências. Ambos estudaram tanto na escola privada quanto na escola pública. Meiry também estudou em uma escola filantrópica.

3. Com quantas histórias se forma um professor-leitor?

Aqui, enfatizo as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos com a leitura e os contextos em que as aprendizagens individuais e coletivas aconteceram. Esse conhecimento do cotidiano ocorre através da especificidade das experiências e dos saberes do que foi vivenciado pelos sujeitos e por eles narrados em profundidade (SOUZA, 2008).

Apresento as práticas leitoras dos sujeitos, desde o primeiro contato com os textos, geralmente acontecido no seio familiar,

⁶ Por escolha dos sujeitos, aparecem aqui seus nomes reais.

passando pelas práticas vivenciadas na escola, na formação acadêmica inicial e continuada, culminando com o desenvolvimento da prática leitora com os seus alunos.

3.1 Da capital ao sertão: as trajetórias de leitura de Tatiane

As primeiras lembranças de Tatiane com relação à leitura se referem às que aconteciam no ambiente familiar, a partir dos estímulos de sua mãe que a presenteava com livros de literatura ainda na infância.

Tais presentes transformariam a pequena Tatiane numa “colecionadora” de leituras. Isso fica bem claro quando ela fala: “no primeiro ano do ensino médio eu descobri que tinha lido todos os perfis de mulher de José de Alencar e fui lendo os outros por curiosidade e comecei a catalogar os livros que eu lia”.

A jovem leitora não conseguia guardar suas leituras somente para si e passou a estimular a sua mãe a voltar a ler: “eu lia o livro e ia contar a história para minha mãe e acabava fazendo com que ela lesse muitos livros. Ela acabou lendo por minha causa, porque ela gostava das histórias que eu contava e ia ler os livros”.

Tatiane tinha um grande fascínio pela leitura, o que seria continuado nas aulas de Literatura no ensino médio, pois segundo ela, “juntava dinheiro para comprar livros, lia muito e não gostava de estudar Língua Portuguesa, mas amava literatura”.

Nesse sentido, a prática leitora constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo, pois se incorpora à vida cotidiana e é praticada a todo o momento (BAMBERGER, 2002).

A paixão pela leitura era tamanha que a jovem, às vezes, com pouco dinheiro para a aquisição de livros, passou a pegar exemplares emprestados em diversas bibliotecas da cidade: “quando eu estudava no Centro [de Fortaleza] eu frequentava a Biblioteca Municipal de Fortaleza. Eu era assídua frequentadora de lá, quando não tinha aula na escola eu ia para a biblioteca pegar livros emprestados e quase nunca era para pesquisa”.

O amor pela literatura foi superior ao desejo inicial de cursar Direito; fez com que a professora ingressasse no curso de Letras e continuasse sua trajetória de leitora. Assim ela refere: “nesse período, eu fiz muitas leituras por escolha. Na faculdade tinha um rapaz que vendia livro usado no pátio e eu comprei muito livro dele, muitos mesmo”.

Em 2003, Tatiane é aprovada em dois concursos para professora: um da rede municipal de Aracoiaba e outro da rede estadual. Agora, a menina que adorava os livros era uma mulher professora e trabalhava diretamente com a leitura.

De repente, a professora Tatiane Cruz passou a enfrentar um intenso ritmo de trabalho, chegando a trabalhar até mais de 300 horas por mês. Segundo a docente, “depois de que eu me tornei professora, eu leio menos do que eu lia naquela época, acho que pela questão do trabalho e tempo”.

A professora estimula os seus alunos a descobrir o que está nos livros: “a gente montou a estante para empréstimo de livros, pois existia o local, existia o público, mas não existia o incentivo, aí eu comecei a fazer isso, comecei a incentivar a leitura e quando eu ia, ia do lado do aluno”. Assim, a eficácia na prática leitora poderá favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura dos educandos e a aquisição de novos conhecimentos (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Tatiane mostra a leitura como algo imprescindível para a formação dos alunos e deixa claro que a prática leitora é uma atividade importante e fundamental para o bom desenvolvimento do aluno não apenas nas atividades de língua portuguesa, mas em qualquer disciplina. Com efeito, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que estabeleçam “os nexos e as relações entre esses contextos, interpretá-los à luz das teorias da educação e do ensino e propor novas formas, maneiras e modos de ensinar” (LIMA & SALES, 2003, p. 71-72).

3.2 De um ressequido torrão brota Meiry: uma menina leitora, uma mãe professora

A professora Meiry Oliveira nasceu na zona rural de Aracoiaba, numa localidade chamada Encosta e começou falando que foi alfabetizada pela mãe que era professora e foi sua primeira incentivadora nas atividades de leitura: “minha mãe era professora e com ela tive minhas primeiras aulas. Então, eu sempre tive algum contato com livros”. Fala também da convivência com sua avó e das experiências de leitura divididas com aquela, que era analfabeta, mas tinha um verdadeiro encantamento por literatura de cordel.

Primeiramente, as experiências com a leitura aconteceram em casa, com a família, no torrão natal. Em seguida, essas experiências foram ampliadas com a mudança da menina para a sede do município e o contato com os livros em uma biblioteca: “comecei a tirar livro para ler... é tanto que eu li nessa época toda aquela coleção de Monteiro Lobato, *Os doze trabalhos de Hércules*, que eram uns livrinhos bons, histórias interessantes”.

Esse contato com a biblioteca municipal despertou ainda mais o interesse da garota pela leitura, o que seria continuado na escola particular onde estudou como bolsista: “a dona Antonieta, a nossa professora, ela ainda ficava com a história dos livros para a gente estar lendo e sempre tinha que estar lendo”.

A menina lembra com muito carinho de suas professoras e do incentivo destas às atividades de leitura em sala de aula. E assim continua relatando suas experiências escolares com a leitura até a entrada no curso normal, pedagógico: “eu gostava daquela história de ouvir o texto, pensar o que o autor dizia, mesmo sem ter esse conhecimento que eu tenho hoje, claro, eu era uma adolescente, mas aquilo me atraía e isso também contribuiu para a minha formação”.

Nesse contexto, a jovem normalista começa a dar aulas, apaixonou-se pelo magistério e passa a incentivar os seus alunos ao mundo da leitura: “não tinha nada para fazer no interior, então eu comecei a dar aula... aí já tinha a história das leituras, das historinhas, parte do que eu já conhecia, porque eu já tinha certa vivência”.

A primeira experiência da jovem como professora aconteceu na educação infantil, mas logo ela passou a “ensinar na quarta série, uma experiência maravilhosa porque a quarta série, que hoje é o quinto ano, também apela muito pra essa história da leitura. Eu sempre entendi que a leitura na sala de aula é o caminho pra aprendizagem”.

Meiry Oliveira continua narrando sua experiência como docente no quarto pedagógico, mas com o sonho de fazer um curso superior: “fiz o vestibular, aí tinha duas opções: Letras e Ciências... Aí, fiz o curso de Letras... a gente fazia todas as atividades, muitas leituras, mais uma vez leitura, literatura, porque eu fiz Letras, português e literatura”.

A professora sempre incentivou seus alunos à leitura e, muitas vezes, recorrendo às técnicas aprendidas com suas professoras na época em que cursara o pedagógico:

(...) “a gente direcionava os alunos para a leitura e, também, foi a época que a Biblioteca daqui melhorou, hoje é Sala de Multimeios, conseguiram outros livros e nós começamos a trabalhar em sala, mais ou menos, a experiência que eu tive no Pedagógico”.

Já graduada, não parou de estudar e foi em busca de continuar a sua formação. Nesse período, a leitura também esteve presente: “dentro da própria especialização, algumas disciplinas exigem essas leituras e foi gratificante porque quando você estuda um teórico de leitura, você tem outra visão daquela leitura que você faz”.

A professora Meiry ressalta a importância do professor como leitor e motivador da leitura e encerra sua narrativa deixando claro que o professor deve estimular o aluno à leitura e jamais obrigá-lo. A prática da professora de Meiry antecipa em mais de duas décadas a orientação dos PCN que preconiza: o ensino de literatura deve pautar-se na formação de leitores (BRASIL, 1998).

3.3 Do sonho de ser pediatra à pedagoga que se tornou professora de língua portuguesa: as experiências formativas de Nice

Nice é filha de pais evangélicos. Quando criança, morou em Fortaleza e sempre estudou em escola particular. Ela começa sua narrativa falando das lembranças da leitura na época de sua infância e mostra a influência que recebeu de seu pai para a prática leitora: “ler, ler pra mim, vem desde a infância. Porque na minha casa, o meu pai sempre gostou muito de ler”.

A menina que muito gostava de ler tinha em seu pai o grande incentivador e se lembra dos livros recebidos como presente: “o presente que ele trazia para a gente sempre era um livrinho de história, as famosas enciclopédias, eu lembro quando eu ganhei a minha primeira enciclopédia”.

A professora continuou:

(...) “Já no período escolar”, “eu não lembro de ter encontrado muito incentivo, assim, fundamental menor, fundamental maior mesmo, eu não lembro de ter, porque quando a gente chegou na quinta série, sexta, sétima, eu lembro daquela cobrança dos clássicos”.

Nice mostra que, em algumas situações, a escola, que deveria ser a grande incentivadora do ato de ler, não o faz. Havia atividades com a leitura, mas não por prazer e, sim, por obrigação.

Na realidade, é “difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente - isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros” (SILVA, 2005, p. 31-32).

Dessa forma, a leitura nas escolas precisa ser compreendida não apenas como possibilidade de desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas também como fruição, como formação cultural, histórica e científica disseminada principalmente nos meios escritos.

Na adolescência, nos grupos da igreja, Nice teve algumas experiências com a leitura e cultivou o hábito da escrita a partir da elaboração de diários. A jovem, meio que por acaso, entrou no curso de Pedagogia: “eu não tinha noção do que era a Pedagogia, meu sonho era trabalhar com criança e eu achava que ia trabalhar com a área da saúde, eu achei que ia fazer Pediatria”.

Sua primeira experiência profissional acontece numa escola de educação infantil: “a experiência maior era a história do contar, do cantar, contar historinha, dramatizar historinha e inventar músicas”.

O hábito de leitura favoreceu o trabalho da professora no ensino superior e, provavelmente, a encaminhou na busca por outros horizontes. Posteriormente, Nice faz um concurso para professora efetiva da rede estadual de ensino e é aprovada, porém não poderia assumir o cargo por não ter formação específica em língua portuguesa. Com isso, surge a necessidade de fazer um curso de licenciatura em Letras: “eu analisando hoje, estava no meu sangue e eu não queria aceitar, estava já em mim desde a infância e hoje eu leciono Linguagens e Códigos, trabalho arte, gramática, literatura, na Escola Almir Pinto, com 200 horas”.

A entrada na rede estadual de ensino favoreceu muitas aprendizagens, sobretudo com relação à leitura: “a gente trabalhou muito em parceria com projetos e com o apoio e sempre incentivando a leitura, porque quando você trabalha com projetos você faz, o aluno cria, o aluno participa, ele lê, ele se engaja”.

Nice fala da possibilidade de interação social a partir da leitura, além do poder de transformação de que esta é capaz: “a leitura tem esse poder, através dela que eu posso transformar; a escola não muda, mas eu a partir do estudo, eu mudo a escola, eu mudo o mundo”. A professora passa a ser a grande incentivadora da leitura, buscando que os alunos se apaixonem pela leitura.

A professora deixa claro que em seu trabalho pedagógico sempre busca estimular os seus alunos à prática leitora. Além disso, mostra a importância da leitura para o êxito escolar e como uma possibilidade de sucesso acadêmico. Assim, “nessa busca pedagógica que está o interesse da atuação do professor crítico-reflexivo, a partir

de um suporte teórico e de uma prática emancipatória e democrática na construção do cidadão-leitor, do cidadão-escriptor” (BORGES, 2002, p. 205).

3.4 De músico a professor de língua portuguesa: a preocupação de Agapito com a prática docente

O professor Agapito é filho de pais católicos. Coursou o ensino fundamental I em escola pública, o fundamental II em escola particular e no ensino médio retornou à escola pública. Seus pais tinham uma educação elementar, pois cursaram apenas o ensino fundamental I.

O professor enfatiza a importância de seu pai no processo de aquisição da leitura: “Eu acho que o meu gosto pela leitura surgiu do meu pai, apesar de não ser totalmente culto, mas ele tinha, assim, uma base da época, educacional, que era permitida à classe dele, esse aspecto de partir da religião”.

Agapito falou que quando ingressou na escola não conhecia nenhuma das letras e que a professora “ensinava com aquela cartilha do abc, que eu lembre, a gente tentava decorar e no outro dia, ela tomava o ditado”. Posteriormente, foi estudar no Colégio das Irmãs, em Pacoti/CE. Lá havia uma professora que ensinava Português e era muito preocupada com a “questão da leitura que ela levava a gente para a sala de leitura, para a biblioteca, já tinha os livros todos selecionados” para que os alunos fizessem as leituras.

Após a conclusão do ensino fundamental surge a preocupação com o ensino médio, pois como não queria fazer o pedagógico teria que fazer o científico em Baturité, no Colégio Domingos Sávio, de acordo com suas próprias palavras, “no terceiro ano foi a época em que eu li mais livros”.

Ainda na adolescência, o jovem participou de grupos teatrais e fez parte de uma banda de música e, nessas atividades, a leitura sempre esteve presente, pois “a gente lia textos, decorava e encenava. Depois, vem a parte da música, eu fiz parte da Banda de Música de

Guaramiranga, a gente estudava bastante e tudo tem a ver com a leitura”.

Após cursar o ensino médio e, devido à carência de ensino superior na região do maciço de Baturité, Agapito decide continuar seus estudos na capital, pois, segundo ele, seu “primeiro objetivo era o de estudar, de vencer na vida, apesar das dificuldades grandes”.

O professor Agapito ressalta a importância do tempo em que passou na Casa do Estudante, em Fortaleza, mas também afirma que faltou a vivência da parte cultural naquele ambiente. Em seguida, presta vestibular e é aprovado: “depois passei no vestibular para Letras, tive que ler muito também porque, você sabe, que tem que ler e lá a gente pôde vivenciar um pouco daquilo que foi do passado”.

O professor comenta sobre sua formação acadêmica e o início de sua carreira como professor: “quando eu comecei dar aula, tentei envolver música e o português ao mesmo tempo, música para envolver os alunos, era a única arma que eu tinha”.

Agapito sempre buscou dialogar com outras artes em sua prática pedagógica na sala de aula. Ele afirma: “a estratégia que eu utilizo ainda hoje é a parte da dramatização porque eu acho que, se dramatizar, vai ter sucesso para o aluno no futuro. No futuro, ele vai dizer: “– puxa, eu me lembro de tal livro”. Percebe-se uma interligação entre teoria e prática, visando a uma melhor atuação do educador em seu fazer pedagógico (TARDIFF, 2002).

4. Compartilhando alguns achados da pesquisa

O conjunto das narrativas dos sujeitos investigados mostra que, na atividade de rememorar experiências significativas com a leitura, os docentes ressignificaram alguns acontecimentos importantes em suas vidas, em que estavam incluídas vivências com parentes, professores, alunos, dentre outras pessoas. Essas vivências se deram em diversos espaços de socialização, tais como: o familiar, o escolar e o acadêmico. As narrativas demonstram ainda algumas influências dessas práticas leitoras no trabalho pedagógico com alunos de ensino médio da rede pública estadual de ensino.

Ao analisar o universo familiar de origem dos sujeitos, constatei que os níveis de escolarização e de profissionalização são bem diversificados. No tocante à educação, há uma multiplicidade: de pai analfabeto a mãe normalista; de mãe com o ensino fundamental II incompleto a pai, técnico em contabilidade; pais com o ensino fundamental II completo e ainda pais que só fizeram o ensino fundamental I. Com relação à profissionalização dos pais dos sujeitos também há uma enorme variação: agricultor, gerente de banco, marceneiro, funcionário público, costureira, vendedora, professora e dona de casa. Hoje, alguns desses encontram-se aposentados.

Com relação à origem socioeconômica desses sujeitos não há uma grande variação, pois três consideram-se de classe social baixa e um de classe média. Porém, de acordo com Bourdieu, as classes sociais não existem. Segundo o sociólogo francês, “o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*” (BOURDIEU, 1996a, p. 26-27).

Os sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, oriundos de famílias com baixo capital cultural escolarmente rentável, corroboram os esforços feitos no país nas últimas décadas com vistas à democratização de acesso à educação e à cultura como possibilidade de inclusão dos sujeitos à margem dos benefícios culturais e escolares (BATISTA, 2007).

Os professores pertencem a famílias que, numa primeira análise, parecem ter desenvolvido, através dos filhos professores, uma possível mobilidade social e cultural (BATISTA, 2007). Conquanto nem todos os sujeitos verbalizem diretamente em seus relatos os esforços de seus pais para que os filhos tivessem acesso à educação formal, tal investimento fica claro em alguns fragmentos de suas narrativas.

A originalidade da situação cultural dos sujeitos está no fato de que a mobilidade social e cultural não se dá pela presença de parentes com nível superior, mas porque eles foram os primeiros a imprimir essa marca em suas famílias de origem.

As famílias de origem dos sujeitos pesquisados apresentam uma interessante realidade: as professoras Tatiane Cruz e Nice, que nasceram na capital do Estado têm, respectivamente, um e dois irmãos. Em contrapartida, Meiry Oliveira e Agapito, que nasceram no interior do Ceará têm, respectivamente, sete e oito irmãos.

Esse dado revela que as famílias residentes em áreas urbanas, com maior acesso ao conhecimento formal, algumas vezes com melhores condições financeiras tendem a ter menos filhos. Por outro lado, as famílias de origem mais humilde, sobretudo as do interior ou as das periferias dos centros urbanos têm mais filhos.

Tomando por base a família atual, analiso que os docentes da pesquisa firmaram relacionamentos com pessoas que detêm uma bagagem cultural similar à sua, haja vista que convivem ou estão casados com sujeitos que também tiveram acesso a uma formação de nível superior. Os professores também estão realizando investimentos significativos na educação de seus filhos.

Um fato comum nos sujeitos dessa investigação é o interesse que eles manifestam pela leitura, uma prática presente em seu cotidiano. O *habitus* de leitura não aconteceu devido à profissão escolhida. Tais disposições foram cultivadas desde a infância a partir das influências e estímulos recebidos no ambiente familiar. Meiry Oliveira e Tatiane Cruz foram influenciadas à prática leitora por suas mães, ao passo que Nice e Agapito receberam influências paternas.

Diante do exposto, verifiquei que a grande maioria dos sujeitos afirma que a prática de leitura, inicialmente, desenvolvida em seus lares, continuou no ambiente escolar e foram influenciados por suas professoras.

Tatiane, Meiry e Agapito falam de como gostavam da prática de leitura nas escolas e relembram inclusive dos nomes de suas professoras. Segundo Tatiane, “a tia Sonia passou um livro para a gente ler... aí eu li num dia e achei legal”. Meiry mostra que embora sua professora fosse tradicional sempre esteve preocupada com a questão da leitura, pois “a dona Antoinete, a nossa professora, ela ainda ficava com a história dos livros para a gente estar lendo”. Agapito se lembra das atividades realizadas pela professora Irmã

Maria José, que “tinha um cuidado tão grande com a questão da leitura que ela levava a gente para a sala de leitura, para a biblioteca, já tinha todos os livros selecionados”.

Por outro lado, Nice, lembra das atividades com a leitura na escola de uma forma contrária às apresentadas pelos outros sujeitos, pois acontecia simplesmente uma “cobrança dos clássicos que a gente tem que ler da literatura, mas era simplesmente a imposição, ler pra se fazer aquela prova”.

Com relação à formação inicial, verifiquei que a professora Nice foi a primeira a concluir um curso de nível superior, Pedagogia, no ano de 1994 e, posteriormente, cursou Licenciatura Específica em Língua Portuguesa, concluindo no ano de 2007. Os demais concluíram Licenciatura em Letras no ano de 2000. Meiry Oliveira cursou duas especializações, uma em gestão escolar e outra em língua portuguesa. Nice também cursou a especialização em gestão escolar e, atualmente cursa a especialização de mídias na educação. Tatiane Cruz cursou especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação. Já o professor Agapito cursou apenas a graduação em Letras.

Desse contexto, apreendi que as tomadas de decisão dos sujeitos, principalmente, com relação à escola e ao futuro oferecido pelos estudos expressam – implícita ou explicitamente – o sistema de valores que fazem parte de sua classe social. Com efeito, “se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007b, p. 47). Por inúmeras razões – conscientes ou inconscientes – os professores são levados a fazer escolhas de acordo com as possibilidades.

Os sujeitos iniciaram suas experiências profissionais como docentes em períodos distintos, passando pelos diversos níveis de ensino e, hoje, têm em comum o fato de atuarem como professores de língua portuguesa do ensino médio em uma escola pública.

Assim, todos atuam diretamente com a leitura na sua prática pedagógica.

As experiências leitoras dos sujeitos pesquisados permeiam o seu trabalho docente. Isso reflete a constituição de um *habitus* de leitura que se inicia na infância, perpassa a educação básica e a formação inicial e contínua.

5. Conclusão

As análises aqui feitas me permitiram uma maior compreensão de como o *habitus* de leitura dos professores foi se desenvolvendo ao longo de suas trajetórias. Com efeito, a constituição do *habitus* não aconteceu devido à profissão escolhida. Tais disposições fazem parte de um processo contínuo e foram cultivadas desde a infância a partir das influências e estímulos recebidos no ambiente familiar, foram desenvolvidas na escola e continuadas pela vida afora, através das influências das diversas práticas culturais.

Tal qual sua experiência enquanto leitora, Tatiane explora esse aspecto em sua prática pedagógica, quando incentiva seus alunos a lerem por prazer, independente dos títulos escolhidos. As vivências de Meiry com a leitura tornaram-na uma leitora crítica e ela resgata algumas experiências do curso pedagógico ressignificando-as em seu fazer docente. Agapito utiliza-se das habilidades artísticas recebidas na adolescência e na formação acadêmica e as desenvolve com os seus alunos. Nice supre o que considerava uma lacuna em sua formação leitora, resgatando a leitura dos clássicos literários. Assim, pressupõe que para despertar o desejo dos alunos pela leitura é preciso que o professor também demonstre o seu interesse.

Os sujeitos pesquisados trazem algumas características comuns, como o fato de terem constituído uma longa escolarização, de serem professores de língua portuguesa e trabalharem cotidianamente com a leitura. Percebi ainda que os docentes

incorporaram à sua prática pedagógica algumas experiências vivenciadas com a leitura ao longo de sua trajetória como leitor.

As leituras desenvolvidas pela maior parte dos sujeitos desta investigação no período de sua escolarização se configuram como aquisição de capital cultural, pois através da leitura de obras literárias, o aluno passa a dominar a norma padrão da língua, que é reconhecida como a legítima na educação escolarizada. Assim, a instituição escolar contribuiu para a adaptação contínua do *habitus* adquirido na socialização familiar.

As experiências com a leitura foram continuadas nos cursos de graduação a que os sujeitos tiveram acesso. Fica claro também que a escolha do curso superior aconteceu não apenas pela afinidade ou interesse principal, mas por falta de opção, por desconhecimento ou por ter uma imagem do curso como um ritual de passagem até o ingresso em outro de maior prestígio.

O desenvolvimento da formação inicial e da socialização dos sujeitos com os seus pares favoreceu a adaptação do *habitus* de leitura dos professores, haja vista que este se configura com um sistema de disposição aberto que é constantemente afetado pelas experiências, valores e maneiras de pensar e de agir dos diversos grupos sociais, inclusive o profissional.

A leitura favorece o enriquecimento cultural dos sujeitos e, por isso, não pode ser vista com uma simples repetição ou como uma reprodução de significados institucionalizados. É importante que a leitura seja percebida como um processo vivo, que proporciona uma participação crítica no mundo e um posicionamento reflexivo frente à realidade da sociedade atual. Também não basta assegurar o direito de acesso do aluno à leitura, é necessário que o docente seja um leitor e saiba aproveitar as experiências de leitura que o aluno já traz.

Assim, para que a prática de leitura na escola aconteça efetivamente, torna-se fundamental que os docentes tenham conhecimento dos diversos textos e desenvolvam uma relação entre o material que vão trabalhar em sala de aula e os seus alunos. Tal prática não pode acontecer aleatoriamente, nem por imposição da escola (ou exterior a ela), mas carece de um adequado planejamento

em que estejam incluídos os anseios, as necessidades e os desejos dos alunos para que estes sejam envolvidos democraticamente nas atividades de leitura. A análise desta temática, no entanto, não se esgota nesse estudo, pois as questões relacionadas à leitura e à prática pedagógica carecem de maior exame.

Referências

- ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. Trad. Ernani Rosa. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. Octávio M. Cajado. In: PINHEIRO, H. Poesia na sala de aula. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002
- BATISTA, A. A. G. Professoras de português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação de leitura – escritura. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.
- _____. Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996a.
- _____. PCN: português. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- LIMA, M. S. L & SALES, J. O. C. B. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: EdUECE, Demócrito Rocha, 2003.
- SILVA, E. T. O ato de ler: fundamentos psicolinguísticos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED. Set/Out/Nov/Dez. 1995; n° 10.

SOUZA, E. C. Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSA UM OLHAR SOBRE A PAISAGEM DO CRATO ONTEM E HOJE

Fautina Loss Justo

1.Introdução

O presente artigo é o relato de uma experiência pedagógica desenvolvida no Centro de Educação de Jovens e Adultos Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira – Crato/CE, na turma do ensino fundamental noturno, formada por alunos com idade entre 18 e 59 anos, no período de maio a junho de 2010. O projeto, desenvolvido a partir de um módulo de Geografia, foi denominado *Um olhar sobre a paisagem do Crato ontem e hoje*. Teve como finalidade trabalhar o conceito de paisagem geográfica partindo do concreto, daquilo que está à mão, diante dos olhos – aquilo que pode ser sentido – para construir abstrações e entender melhor o mundo percebido na instância do concreto.

Trabalhou-se com a categoria paisagem por ser um conceito importante para a Geografia e, diferentemente do senso comum, é definido como unidade visível, que possui uma identidade visual e é caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, na paisagem “estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo, assim, da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos.” (PCN, 1998, p. 76). A paisagem, portanto, contém o passado e o presente, ou seja, tempos e espaços distintos.

A prática pedagógica utilizada foi embasada nas teorias do Construtivismo de Vigotsky (Rosa, 1997.) e nas concepções de Paulo Freire (Freire, 1997). Assim, no contexto freireano e construtivista, os conteúdos e conceitos trabalhados durante as aulas não se basearam na simples transmissão de informações e sim na investigação, no diálogo e na interação entre educandos-professor-conhecimento.

Utilizaram-se recursos diversificados como *slides* de paisagens diversas, fotos do Crato antigo e atual, programa *google* mapas e entrevistas com pessoas da comunidade. Teve-se como objetivo que os alunos fossem capazes de aprender a: pensar o espaço geográfico imediatamente vivido e relacioná-lo com outros espaços geográficos; observar, comparar, analisar e refletir estabelecendo relações entre os elementos contidos na paisagem cratense; analisar e compreender como a sociedade marcou e marca a paisagem construindo atributos que identificam o lugar; compreender a espacialidade e temporalidade dos elementos da paisagem, sua dinâmica e organização espacial e avaliar as intervenções do homem na paisagem, identificando as melhorias, os problemas e as contradições;

A avaliação da aprendizagem dos alunos foi diagnóstica, formativa e promotora de novas aprendizagens. Os instrumentais utilizados foram: portfólio do grupo, relatório individual e produção de textos em grupo.

Ao final do projeto, publicou-se um livro com os textos produzidos pelos alunos sobre a paisagem do Crato ontem e hoje.

2. Desenvolvimento

É a partir do estudo da Geografia que o conceito de identidade pode ser expresso de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da História, nas nossas relações com lugares vividos, nos costumes que resgatam a nossa memória social, na identificação e comparação entre os valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural, considerando, ainda, que todos esses elementos são fundamentais para saber quem somos, no lugar em que estamos. Situarmos-nos no espaço vivido, possibilita-nos perceber a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço - processo de construção de nossa identidade individual e coletiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do ensino fundamental (1998) apontam que uma das capacidades a ser

desenvolvida na disciplina de Geografia é a de reconhecer na paisagem os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação, interpretação e identificação das singularidades ou generalidades de cada paisagem.

Cavalcanti (2007, p.51-52) diz que paisagem é

o domínio do visível – a expressão visível de um espaço - o domínio do aparente, de tudo que nossa visão alcança; o domínio do que é vivido diretamente com nosso corpo, com nossos sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar; ou seja, trata-se da dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade. A observação e a compreensão dessas formas servem para dar caminhos de análises do espaço [...] Pela observação dos objetos da paisagem – observação que subjetiva e seletiva -, percebem-se as ações sociais, as testemunhas de ações passadas, de distintos tempos.

Pode-se observar uma paisagem sob diferentes perspectivas; o olhar atento pode revelar, além dos aspectos presentes, marcas das sociedades que a construíram. Sendo assim, optou-se em estudar a paisagem local por meio de fotografias antigas e atuais da cidade e para isso foi necessário observar, descrever, analisar, representar e comunicar as informações. O entendimento da paisagem foi construído juntamente com os alunos, problematizando, formulando questões e levantando hipóteses que implicaram em investigações e possibilitaram novos conhecimentos.

Dado o público peculiar da Educação de Jovens e Adultos, o trabalho pedagógico, segundo a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC, 2005, p.53), deve

Utilizar recursos didáticos diversificados, para favorecer a aprendizagem do aluno com relação aos conhecimentos, atitudes e valores, adotando intervenções adequadas, para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Assim, o aprendizado se deu pela observação, pelo questionamento e pela consideração à solução sugerida pelo aluno com base no diálogo e no conhecimento, que é construído a partir do que se conhecia antes. Isso porque o aluno de EJA, em decorrência das experiências e realizações de atividades cotidianas e de trabalho, possui conhecimentos prévios significativos. Essas experiências individuais e coletivas foram resgatadas e valorizadas, o que deu sentido à aprendizagem. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2006, p. 8),

A aprendizagem escolar, ao promover um conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativa para o(a) aluno(a) se fizer uso e valorizar seus conhecimentos anteriores, se produzir saberes novos que façam sentido na vida.

Foi nesse contexto que a paisagem local ganhou significado para os alunos que a vivem e a constroem. No entanto, o estudo da paisagem não se restringiu à mera constatação e descrição dos fenômenos que a constituem, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 77) indicam que ao estudar a paisagem é necessário procurar

... buscar as relações entre a sociedade e a natureza que aí se encontram presentes, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando-as, conferindo-lhes significados, compreendendo-as. Estudar a paisagem local (...) é aprender a observar e a reconhecer os fenômenos que a definem e suas características; descrever, representar, comparar e construir explicações, mesmo que aproximadas e subjetivas, das relações que aí se encontram impressas e expressas.

Ao realizar esse trabalho procurou-se favorecer a autonomia, o interesse e o envolvimento do aluno com atividades significativas que provocassem o seu pensamento, colocando questões que geravam conflitos cognitivos. No decorrer no processo fizeram-se intervenções/perguntas, abrindo novos caminhos mediante questões desafiadoras que apontavam novas perspectivas ou novas informações diferenciadas, estabelecendo um diálogo com os alunos. Partiu-se, portanto, do universo conceitual do senso comum, das

informações trazidas pelos alunos que, uma vez exploradas, possibilitaram construir e/ou aprofundar as já construídas.

Problematizando as situações que os alunos traziam para a sala de aula foi a forma de saber o que estavam aprendendo e quais eram os seus referenciais anteriores.

Para trabalhar o conceito de paisagem levou-se em consideração que os alunos têm uma experiência social tecida no seu fazer cotidiano e possuem informações e representações sociais dos lugares. Assim, foram apresentados *slides* de diferentes paisagens aos alunos, nos quais identificaram os elementos visíveis da paisagem e analisaram o significado e as relações entre tais elementos.

Num outro momento, os alunos foram ao laboratório de informática para, na Internet, visualizar a cidade de Crato utilizando o *google* mapas. Nesse momento, identificaram a localização do município no Brasil e no Ceará, reconheceram a disposição dos bairros, das principais ruas, os elementos que identificam a paisagem da cidade, os locais por onde circulam (a escola, a residência, as ruas, as igrejas, as praças, o comércio). Ao final registraram suas impressões no portfólio.

Dando continuidade, os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo escolheu um registro fotográfico antigo de uma das ruas do Crato. Observaram os elementos da paisagem retratada, discutiram, analisaram e refletiram sobre o que viam, procurando estabelecer relações entre os elementos contidos na paisagem, a temporalidade e a sociedade que a construiu. Solicitou-se que relatassem no portfólio o que viam, identificando as singularidades ou generalidades do lugar fotografado.

Entrevistaram pessoas que conheceram a rua retratada, o que ajudou a desvendar o contexto social impresso nas paisagens, já que ela é a dimensão sensível do espaço geográfico, resultado da acumulação de tempos, portanto, mutável. Fizeram relatos das entrevistas e descobertas.

Num outro momento, cada grupo recebeu outra foto, da mesma rua, mas tirada recentemente, portanto, retratando a paisagem

atual. Foi solicitado que observassem a paisagem atual e comparassem com a foto antiga, buscando identificar as intervenções e as mudanças no uso da paisagem, apontando as melhorias, os problemas e as contradições. Registraram no portfólio suas observações e análises.

Prosseguindo, combinou-se a publicação de um livro. Para isso, cada grupo analisou os registros que tinham (relatórios individuais e portfólio do grupo) e produziram um texto sobre o Crato ontem e hoje. Para melhorar o texto produzido, realizou-se uma oficina onde tiveram a oportunidade de analisar e refletir sobre o texto e reescrevê-lo.

Os textos dos alunos foram ilustrados com as respectivas fotos e transformados em um livro que foi lançado na escola, com a presença da comunidade escolar, amigos e familiares.

A avaliação da aprendizagem do aluno aconteceu no decorrer do processo e considerou-se não só o produto final, mas principalmente o processo. Para isso, observaram-se as tentativas que o aluno fez para realizar as atividades, as dúvidas manifestadas, a interação com os colegas; a autonomia demonstrada e os progressos em relação ao estágio em que estava inicialmente. Hoffmann (2007) distingue o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem necessário à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos deve ter sempre um caráter dinâmico.

Sendo assim, na avaliação, analisou-se o desenvolvimento do aluno em sala de aula, o portfólio, os relatórios e a autoavaliação dos alunos.

3. Resultados

Entende-se que os resultados foram significativos, já que dos 25 alunos que começaram a cursar a disciplina, 96% (24 alunos)

concluíram-na com êxito. Uma aluna (3%) se evadiu no terceiro dia porque a filha pequena adoeceu.

4. Conclusão

Ao final do trabalho, foi possível concluir que os alunos gostaram muito da experiência, se sentiram motivados, curiosos e se envolveram nas atividades. Foi uma experiência enriquecedora e desafiadora para todos os envolvidos. Os maiores desafios foram: o pouco tempo disponível, já que temos um calendário específico para cada disciplina e a evasão de uma aluna, cuja filha adoeceu.

No decorrer do processo pudemos observar que os alunos persistiram diante das dificuldades: expuseram suas dúvidas e descobertas; reagiram de forma positiva ao receber críticas; tiveram cada vez mais autonomia, autoconfiança e capacidade de realizar um trabalho; interagiram e se comunicaram com o outro; ajudaram e aceitaram ajuda; deram sugestões aos colegas; ajudaram a manter o espaço coletivo; valorizaram o trabalho do colega; buscaram, analisaram e selecionaram informações; estabeleceram relações; interpretaram fatos e situações; resolveram problemas; leram bastante; selecionaram e registraram suas descobertas; argumentaram na defesa de seus interesses; estabeleceram relações entre conceitos e construíram novos; refletiram sobre sua prática; gerenciaram seu tempo, recursos e espaços; trabalharam em equipe; motivaram e valorizaram o trabalho do colega; imaginaram novas formas de divulgar seu trabalho e planejaram e organizaram suas ações.

Além disso, o trabalho desenvolvido foi relevante, uma vez que, ao investigarem a paisagem do Crato, os alunos acabaram desenvolvendo um novo olhar sobre seu entorno.

Nesse sentido, o projeto contribuiu para o aluno criar uma identidade maior com sua cidade, (re)significando o espaço vivido, não apenas como o lugar em que vive e realiza suas funções, mas como um ambiente que está em constante transformação, resultado, muitas vezes, da interação do próprio aluno com o meio em questão.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Geografia, Escola e Construção de Conhecimento. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007. 10ª edição.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes para políticas: Educação de Jovens e Adultos no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: editora Mediação, 2007. 26ª edição.

ROSA, S.S. Construtivismo e mudança. São Paulo: Cortez, 1997. 5ª edição.

USO DO CINEMA E VÍDEO NO LICEU DE CAMOCIM: VER ALÉM DO QUE OS OLHOS QUEREM VER

Francisca Elane Costa e Silva

1. Introdução

Este trabalho discutirá o cinema na educação e nuances para a vida dos alunos do ensino médio, ancorados na hipótese de que eles não gostam de filmes, porque não foram estimulados a pensar sobre as imagens apresentadas e, por consequência, não gostam do gênero apresentado.

Outra hipótese é a de que o gosto por filme está associado a um universo extremista da realidade, por exemplo, gostar do gênero policial com muito sangue, mesmo que não entenda o contexto das investigações propostas, tão somente a pancadaria. Essas hipóteses foram formuladas a partir do ponto de que quando são estimulados a pensar em filmes com contexto, com história, filmes inteligentes, os alunos sentem um grau de dificuldade por não fazer parte de seu mundo, pois apresentam uma leitura de mundo básica, só veem o que está a sua frente e não se esforçam em ver além.

Isso pode acontecer porque algumas pessoas moram numa cidade a 300 km de Fortaleza, que já teve em sua história um cinema; mas que era para poucos e não foi o suficiente para que criassem uma cultura fílmica. Todavia, os garotos e garotas que lá moram não têm acesso a bens culturais, a escola é seu único meio cultural, o que torna a tarefa do professor ainda mais difícil, mas se aceita o desafio de educar para a cidadania, inserindo-os no meio digital e tecnológico.

O objetivo deste trabalho é partir de características e de certa concepção de educação, de um lado e de cinema, de outro e discutir as possíveis aproximações, impregnações e ressonâncias dessas duas artes, entendidas como práticas sociais inscritas na ética e na estética do humano. Analisam-se, ainda, as virtualidades do encontro entre cinema e educação nos tempos e espaços escolares, discutindo sua

contribuição para os processos de formação humana dos sujeitos socioculturais na contemporaneidade, em especial, os processos formativos de docentes e discentes.

Sabe-se, ainda, que há poucos trabalhos sobre isso, mas a escola precisa inovar, em busca da quebra de paradigmas, olhando além do que o olho pode ver, buscando nos filmes uma forma de interagir com os discentes e chegar ao oásis da compreensão do ser humano. Mas, para que isso aconteça, os professores precisam conhecer e se dispor a estudar mais sobre o cinema e o que ele pode agregar à sala de aula.

A utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino e aprendizagem oportuniza focar os aspectos culturais, históricos, literários e políticos da sociedade. Nesse contexto, o cinema se torna uma ferramenta educativa cheia de potencialidades ao constituir-se em um meio contribuinte para a mudança social. Ao ser percebido como uma mídia educacional o cinema tem a possibilidade de inserir-se na sala de aula de forma promissora (VESCE, 2010).

2. Procedimentos metodológicos

A utilização de dados que possibilitem a concretização do trabalho de pesquisa envolve a delimitação do método e dos procedimentos a serem aplicados. Logo, é fundamental estabelecer uma metodologia de pesquisa para a coleta, análise e interpretação desses dados. (DEMO, 1987, p.18), que será demonstrada neste tópico.

2.1 Tipologia da pesquisa

O método de pesquisa utilizado foi o monográfico, com a técnica de pesquisa baseada na documentação direta e indireta. A pesquisa bibliográfica teve como fontes livros, revistas, publicações e *sites* da internet. Quanto à pesquisa documental, foram utilizados relatórios das exposições e questionamentos feitos aos alunos.

2.2 Unidade de pesquisa e elementos de análise

Quanto à unidade de pesquisa utilizada, foi realizado um estudo sobre o interesse do aluno quanto ao gênero de filme apresentado, verificando como os alunos percebem o conteúdo do filme. Os instrumentais utilizados foram questionários e resenhas.

A opção por tal estudo proveio da necessidade de analisar como o vídeo na sala de aula pode favorecer a discussão de assuntos literários e abrir os horizontes quanto aos costumes e modos de vida diferentes além das fronteiras da escola e do município em que os alunos moram. Assim, procuraram-se filmes que fizessem interface com o conteúdo estudado, inserindo-o numa visão imagética, que também provoca sensações audiovisuais, proporcionando o ver com a mente.

2.3 Coleta de dados

A coleta de dados necessários para a realização da pesquisa foi facilitada pelas questões respondidas pelos alunos sobre os filmes, em formato de questionário e resenhas.

Buscou-se analisar os relatórios e documentos acerca das produções fílmicas, percebendo que a identificação com os filmes depende, em grande parte, de valores individuais, da cultura, do meio, da história de vida e das experiências e leituras dos alunos/espectadores com os recursos audiovisuais.

2.4 Delimitações da pesquisa

Este trabalho se limita a uma população de estudantes do Liceu de Camocim/CE, alunos das 1ª e 3ª séries do ensino médio, perfazendo um total de 100 participantes.

O presente trabalho não tem por finalidade encerrar os estudos sobre a atuação do cinema e do vídeo na aprendizagem dos alunos e sim ampliar tais estudos, deixando margem para a realização de trabalhos futuros acerca do tema, não só na área de linguagens e códigos, mas também em ciências humanas e naturais.

3. Fundamentação teórica

Aqui será abordado cinema enquanto linguagem que, segundo Kornis (1992), é um documento histórico que revolucionou o sistema da arte, da produção à difusão. O filme saúda a aproximação dos historiadores com a semiologia e a psicanálise, como forma de ampliar seu campo de investigação e proceder a uma renovação metodológica. Ele leva ao questionamento sobre o que a imagem reflete: representação ou expressão da realidade.

Deve-se discutir de maneira mais ampla e profunda a questão da linguagem visual e da imagem e suas várias manifestações em diferentes momentos históricos como forma de expressão e comunicação.

Segundo a autora, a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela reconstrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. De acordo com Salles (1992), “O cinema, como todas as artes, deve ser, antes de qualquer coisa, transgressor. Ele pode ser um fantástico instrumento de compreensão do mundo e não de banalização”.

Que o pensamento não são enunciados, juízos, proposições, mas afastamentos determinados no interior do Ser. Que não é contato invisível de si, interioridade transparente e presença a si, mas excentricidade perante nós a partir de nós, “estrelas de Van Gogh” e espinhos em nossa carne (CHAUI, 1999, p. 60)

O trabalho com a literatura e arte, que é o arcabouço do cinema, faz reconhecer seres humanos capazes de pensar na nossa existência de forma criativa, amalgamando o pensar, o sentimento e o fazer ao contexto histórico numa fruição poética. Isso tem que ser reconhecido por professores e alunos. A literatura e arte têm sido relegadas a segundo plano nas salas de aula. A Literatura é estudada no contexto da língua portuguesa, em que professores ensinam quando gostam e isso não acontece na maioria das vezes nas escolas

públicas estaduais, pois nas grades curriculares não há lugar privilegiado para ela. A Arte é ensinada apenas em uma das séries, de forma empírica e desajeitada, por professores despreparados, que estão apenas completando sua carga horária.

As pessoas não apreciam o belo, esquecem-se do ser, em detrimento do ter, porque vêm de um modelo capitalista, onde a arte é vista para os talentosos. Pretende-se construir uma teia de informação, onde os alunos sejam identificados com sua cultura, recuperando o imaginário coletivo, preconizado pelos PCN, trazendo embutida a idéia de que cinema é arte que ajuda a dar sentido à vida, que a torna interessante a ponto de conquistar os espectadores, fazendo-os refletir sobre a originalidade da experiência humana. Por mais comum que uma história possa parecer, ela nunca será a mesma quando contada e recontada nas telas (COUTINHO, 2009).

Assim sendo, o cinema pode ensinar para muito além dos conteúdos que os filmes parecem apresentar à primeira vista. Compreender cinema é compreender o tempo no seu transcorrer, na sua duração que, muitas vezes, se desvincula do tempo físico da projeção. Por isso, pretende-se discutir educação e cinema, educação e vídeo.

3.1 O cinema enquanto linguagem

O caminhar só pela estrada, mesmo com os ouvidos tapados, é um contínuo colóquio entre nós e o ambiente que se expressa através das imagens que o compõem: a fisionomia da gente que passa, ou os gestos, os seus acenos, os seus atos, os seus silêncios, as suas expressões, as suas cenas, as suas reações coletivas (multidões paradas nos semáforos, ajuntamentos em torno de acidentes...), os sinais de sinalização, os objetos e coisas que se apresentam carregados de significados e por isso 'falam' brutalmente através da sua própria presença, são outros tantos exemplos possíveis. (PASOLIN, pp.138-139)

A partir do exposto, percebe-se que um filme é uma

representação desse real em diálogo visual, que é devolvido para o expectador em linguagem do real transfigurado. A força dessa arte faz com que o real represente a si mesmo, as pessoas parecem existir mesmo, os locais parecem ser verdadeiros, pois foram filmados realmente, tanto na realidade, em locais existentes, como em locais fabricados, como estúdios e cenários. Não importa se a história contada é verdadeira ou criada. O efeito visual é sempre real, que foi transfigurado pela linguagem da câmera, por isso linguagem figurada, simbólica. E por conta disso, os expectadores confundem-se, principalmente os menos inexperientes como os estudantes na maioria das escolas.

Lembrando sempre que a edição do filme parte da premissa do que querem contar: que história querem contar. Para isso tem que estar de olhos abertos para ver além, para pensar o que está sendo posto, conforme explicita Chauí (1999, p. 64) “*que ver não é pensar e pensar não é ver, mas que sem a visão não podemos pensar*”, *o que editores e diretores nos querem fazer pensar?*

o espectador identifica-se, pois, menos com o representado – o próprio espetáculo – do que com aquilo que anima ou encena o espetáculo, do que com aquilo que não é visível, mas faz ver, faz ver a partir do mover que o anima – obrigando-o a ver aquilo que ele, espectador, vê, sendo esta decerto a função assegurada ao lugar (variável – de posições sucessivas) da câmera (BAUDRY, 1983, p. 397)

A linguagem cinematográfica é repleta de possibilidades narrativas. Como suporte a nossa memória, elementos sutis ganham fôlego não somente na imaginação, mas na conjugação dos movimentos alicerçados pelas imagens e pela trilha sonora. A música faz evocar sentimentos mais escondidos da memória, muitas vezes provocando sensações que depois, ao ouvi-la, trará lembranças.

Na continuidade de captar a imagem, os recursos que podem ser utilizados são basicamente os tipos de enquadramentos que a câmera oferece: *close*, plano americano, *travelling*, panorâmica, sem esquecer outros aspectos como o trabalho de iluminação que precisa

ser feito. Na edição, a justaposição das cenas gravadas entre si, nas quais podem ser utilizados diferentes tipos de corte: seco ou com efeitos especiais. São múltiplas as possibilidades. Na finalização do filme, a inclusão da trilha sonora, a abertura do filme, os créditos e o cuidado com os demais detalhes técnicos que irão compor a obra.

O interessante desse processo é que os elementos de que o cinema se utiliza, ao longo do tempo, foram sendo, aos poucos, percebidos e interiorizados pelos espectadores, permitindo a compreensão da linguagem cinematográfica.

Assim, é por meio desses recursos que os cineastas podem manipular a noção de tempo e de espaço e, por consequência, a representação da realidade.

Por isso o debate, após o filme, traz certo alívio aos espectadores, que poderá ser rico conforme a experiência de seus participantes, como discorre o filósofo Benjamim (1987, p. 204):

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá a inclinação de recontá-la um dia.

Assistir a um filme proporciona uma situação de abertura e fechamento afetivo e emocional, constante e simultânea. A todo instante, imagens e palavras, símbolos do real, entram no ser do espectador e se transformam em realidades interiores (ALMEIDA, 2005: 47).

Ainda segundo o autor, ver um filme é também dar-lhe novos significados, é vê-lo com os olhos do presente e ver o presente com os olhos do filme.

O cinema e a televisão guardam suas especificidades e trazem consigo as características sedutoras de suas narrações. São sedutoras como sempre o foram as narrativas míticas. O narrador, ao contar suas experiências, o faz sempre de maneira original. O próprio

cinema parece brotar da caverna de Platão. Também é constituído de luz e de sombra.

O cinema nada seria se não fosse esse jogo de luz e sombra. É impossível imaginar um filme no meio da rua ou com as luzes acesas ou com o clarão do sol na tela, embora muitas vezes na escola, as salas de projeção sejam claras demais. Só quando algumas delas têm um auditório e o projetor de mídias funcionando é que se pode expor algum filme com qualidade, e concomitante tem-se o problema do som. Sabe-se que alguns auditórios de certas escolas ainda não estão preparados com som adequado para exibição de cinemas, comprometendo muitas vezes a emoção do filme, já que imagem e som no cinema são primordiais para causar o efeito de encantamento.

O ouvinte não está acima; está dentro, imerso no som. A audição é o sentido da interioridade. “Ser todos ouvidos” é atentar, esperar, acolher mensagens de fora do ser humano. Externamente, nem sempre são perceptíveis, mas ressoam emocionalmente. A percepção auditiva abre-se à aceitação do imaginário (BABIN, 1999).

3.2 Educação e cinema

A concepção de educação envolvida neste trabalho focaliza a liberdade de expressão em que o sujeito é agente de seu fazer e livre para pensar, sem a preocupação de depositar ideias na cabeça dos alunos, mas deixar livre a buscar o autoconhecimento através do olhar, contribuindo para isso a concepção de que cinema é arte em movimento. É emoção, poesia, alegoria, narração, mistério, realidade, cultura, beleza e entretenimento. Com essa visão será possível discutir as possíveis aproximações, as virtualidades do encontro entre cinema e educação nos tempos e espaços escolares, discutindo sua contribuição para os processos de formação humana dos sujeitos socioculturais na contemporaneidade, em especial, os processos formativos de professores e alunos.

Inserir o cinema na escola perpassa por várias nuances e entre elas o instigar sobre o filme. Muitas vezes, cai-se no erro de querer

contar o filme, pois às vezes não se conhece o gosto do aluno e tem-se o medo de que caia no desinteresse. Dessa forma, é comum se ouvir: “Não conta o fim do filme”! Isso indica que não só a história é importante no cinema, mas também a maneira de contá-la e o modo de vê-la: a sala escura, todos os sentidos aguçados e, em especial, o olhar. É nesse caminho que o trabalho na escola tem que caminhar para que os alunos possam ver além da cena.

Ver um filme pode significar a busca de um mundo que é revelado pelo esforço de recuperação, não do sentido original, mas de outros sentidos possíveis (COUTINHO; 2009).

Acreditando também que é possível “aprender a ver”, o programa Salto para o futuro dedica-se ao debate com os educadores, em várias séries e programas, sobre a linguagem cinematográfica, sua gramática específica, as muitas possibilidades de fazer cinema na escola.

Se a escola já carrega uma tradição de alfabetização da linguagem literária, tem, agora, o desafio de alfabetizar-se e alfabetizar na linguagem das imagens e sons em movimento; de aprender a vê-las demoradamente, quadro a quadro, interagindo com sua sintaxe, pois não se tem mais uma sociedade apenas literária, é imagética. Por isso, os professores precisam levar a imagem para as salas de aula, para proporcionar momentos de discussão sobre o produto fílmico e, assim, todos adquirir um olhar mais crítico.

O olhar é fundamental e, portanto, assistir a diferentes mídias – como admirar obras de arte – educa os sentidos. O olhar, além de ser crítico, deve buscar outras críticas e opiniões que são fontes ricas de informações e possibilidades.

(...) para educadores e professores que se interessam por cinema como método de trabalho, poderia ser o de estudar este artefato cultural, indo além do enredo, a partir da decomposição de seus dois elementos básicos – imagens e sons – abordados de várias formas, seja no grande plano - seqüência em que se constitui o filme – do momento em acende a luz ao instante em que se apaga (COUTINHO, 2005).

Nesse ponto, para conhecer como se dá esse encontro entre educação e cinema, faz-se necessário conhecer a história do cinema educativo no Brasil, pois assim como a luz se apaga para produzir o filme, a luz do cinema educativo se apagou um dia para renascer essa discussão nesse tempo.

3.3 Educação e vídeo

O vídeo faz parte da escola e atualmente o DVD está chegando à sala de aula. Por suas características e dimensões menores que as telas da televisão ou projetores relaciona-se mais com o conteúdo do que com o ambiente. De modo geral, o vídeo é assistido na escola, com os colegas e professores, em um ambiente bastante distinto do ambiente do cinema. Sua magia não é menor devido às suas dimensões, mas diferente. Muitas vezes, o impacto de uma cena do cinema não é transportado para uma sala de vídeo, podendo ajudar o professor a aproximar a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade, mas também introduz novas questões no processo educacional, como o cinema, pois a chegada de aparelhos de DVD nas escolas viabilizou a exibição de filmes e vídeos que outrora não seria possível.

Cinelli (2003) aponta diversas vantagens para a utilização de vídeos educativos e entre elas o fato de o utilizador poder manuseá-lo, manipulá-lo como se “folheasse um livro”: avanços, recuos, repetições, pausas, todas essas interferências no ritmo e norma habitual de apresentação da mensagem audiovisual que distinguem a televisão do vídeo. Entretanto, apesar dessa liberdade existem alguns limitantes como a dificuldade de encontrar cenas ou conteúdos em um filme com longa duração. Adicionalmente, professores encontram dificuldades em localizar vídeos adequados ao conteúdo de aula em videotecas com grande acervo.

Não se deve esquecer, porém, o que Moran⁷ diz:

⁷ Texto retirado do site <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

O grande trunfo dos vídeos, entre eles os digitais, é a produção por parte dos alunos, estabelecendo dinamicidade à aula com as câmeras digitais que proliferaram.

Vídeo significa, também, uma forma multilinguística de contar, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais mais próximas da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito.

4. Análise dos resultados

O trabalho é qualitativo. Será analisada a evolução na aprendizagem dos alunos à medida que iam sendo expostos aos filmes. É importante frisar que o professor é agente importante na seleção dos filmes, pois ele não pode realizar uma escolha aleatória, deve estar em consonância com o que se está aprendendo e, acima de tudo, o educador precisa conhecer o filme para fazer a mediação, pois a mediação contribuirá para melhores resultados.

4.1 Procedimentos

Para este trabalho com cinema na escola, foram escolhidas as turmas de 1ª e 3ª séries do ensino médio, no Liceu de Camocim/CE, disciplina de Língua Portuguesa. Para as turmas da 1ª série foram escolhidos sete filmes: Em Busca da Terra do Nunca, Agonia e

Êxtase, *Camp Rock*, *Honey*, Do que as mulheres gostam, Cantando na Chuva e Mágico de Oz. Para as turmas da 3ª série do ensino médio escolheram-se: Quaresma – Herói do Brasil, Tempos Modernos, A casa do Lago, vídeo sobre o autor Guimarães Rosa – Mestres da literatura, A corrente do Bem, O Grande Ditador, O circo.

Foi obedecida exatamente essa ordem, com espaços de dois meses entre um e outro. Nos dois últimos, tanto de uma série quanto da outra, o espaço de tempo foi mais curto, cerca de duas semanas.

Durante a pesquisa foram pinçados dois filmes, um de cada série. Para a 1ª série, Mágico de Oz e para a 3ª série, A Corrente do Bem, exibidos para as três turmas. O primeiro com uma resenha e o segundo com um questionário sobre o gosto por cinema e sobre o filme. Nos demais filmes foram feitas observações quanto ao comportamento e se eles conseguiam perceber no filme o conteúdo trabalhado.

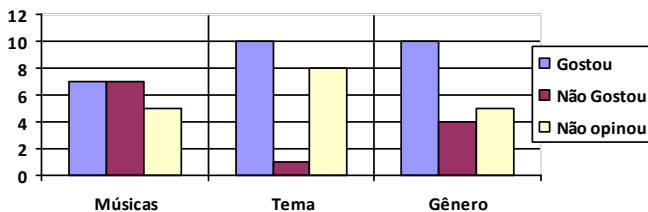
4.2. Resultados

Para o filme Mágico de Oz, passado na 1ª série do ensino médio, solicitou-se uma resenha, porque o conteúdo em questão era o gênero textual. O filme na realidade era um recurso para a produção do texto. Então, na escrita os itens mais comentados foram música, tema (que alguns entenderam como mensagem) e o gênero do filme. Das 19 pessoas que produziram o texto, sete (7) responderam que não gostaram das músicas e acharam muito chatas e antigas, havendo empate entre os que gostaram das músicas, pois cinco alunos resolveram não opinar. Com essa resposta pode-se concluir que não gostam de musicais infantis, pois quando assistiram Cantando na Chuva e *Camp Rock*, não fizeram o mesmo comentário. No filme Cantando na chuva sobressaem músicas romântic e ligadas à dança; no *Camp Rock*, as músicas eram atuais e cantadas por um grupo adolescente, que cantavam e dançavam em atos românticos e competitivos por vezes.

No gráfico abaixo estão os resultados da pesquisa sobre o filme o Mágico de Oz. Eles apresentaram uma maturidade maior nas

colocações do que no primeiro filme a que assistiram.

Gráfico 1 - Resenhas do Mágico de Oz



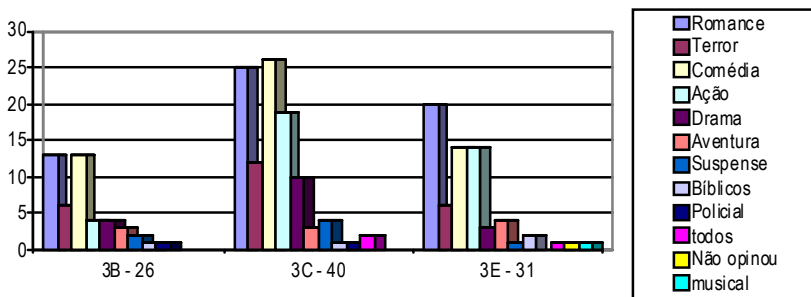
Fonte: elaborado pela autora.

Para os alunos da 3ª série, foi estabelecido um questionário com as seguintes perguntas: qual o estilo de filme que mais gostam? Qual filme recomendaria? Houve alguma dificuldade em assistir ao filme? No filme *Corrente do Bem* o que retirariam e como era o relacionamento entre a mãe do personagem principal e ele? Isso influenciou o garoto a ter a ideia de mudar o mundo?

Nessas duas últimas perguntas é possível perceber o que eles aprenderam sobre o conteúdo do filme e também sobre aquilo que estudavam em literatura pós-modernas que estava intimamente ligado aos relacionamentos humanos.

Para a primeira análise de caráter mais geral, temos o gráfico abaixo, que é a equalização dos dados sobre a pergunta Qual o estilo de filme que mais gostam?

Gráfico 2 – Qual estilo de filme mais gosta?

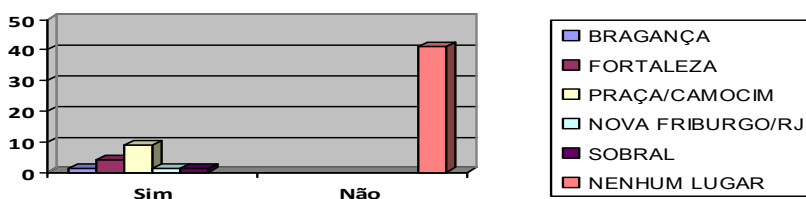


De acordo com as respostas dadas pelos alunos, percebe-se que o campeão no gosto dos alunos é o estilo romance se forem somadas as opções das três turmas, apesar de ter havido empate nas turmas 3B e 3C com relação ao gênero comédia. Aqui se percebe qual gênero de filme poderá ser bem mais explorado com os alunos.

Observaram-se algumas discrepâncias quando eles responderam à seguinte pergunta: Qual o filme recomendaria? Ao responder a essa pergunta, apareceu uma gama de filmes, desde os infantis como *Era do Gelo* e *Ratatouille* até os históricos como os 300 de Esparta e Rei Artur. A pergunta colocada de forma muito aberta atrapalhou no desenrolar da pesquisa, pois foi aberto um leque muito grande de possibilidades, quase não houve consenso; em turmas inteiras dois ou três colocaram o mesmo filme.

Quando indagados se já alguma vez tinham ido ao cinema, onde e quando, a grande maioria, como previsto, respondeu que não havia tido contato com cinema; alguns ainda consideraram como cinema a exibição de filmes feita na rua, durante as férias, realizada pelo Serviço Social do Comércio – SESC que vai às cidades do interior levando cinema às praças públicas.

Gráfico 3 – Quem já foi ao cinema? Onde?



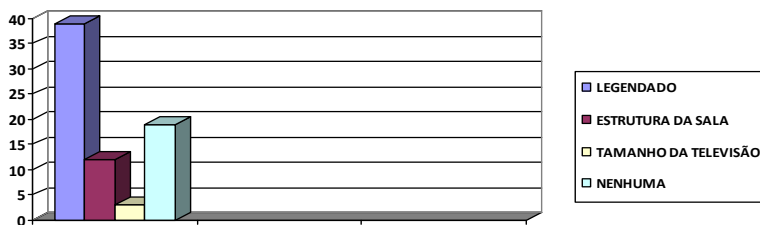
Fonte: elaborado pela autora

Conforme se observa no gráfico acima, 41 alunos nunca foram ao cinema e 09 consideram cinema as exibições em praça pública do cine SESC, apesar de haver uma diferença. Quando este

aparece nas cidades do interior, em sua maioria, apresenta filmes de curta duração, mais animações. Então, na realidade, os alunos não tiveram contato com filmes de longa duração no cinema e muitos não conhecem a magia da tela. As oportunidades que lhes são apresentadas na escola são aquelas do auditório, onde o DVD é o grande aliado. Muitas vezes, a exibição com o projetor no auditório não é possível, então os filmes são exibidos na sala de projeção com uma televisão de 29 polegadas e o aparelho de DVD. Num desses dias, foi exibido o filme Corrente do Bem que, além de tudo, era legendado.

Após a exibição do filme, entrevistaram-se 66 alunos sobre as dificuldades para assistir ao filme. Desse total, 39 alunos responderam que a legenda passava muito depressa, apresentando assim dificuldade de leitura; 19 não apresentaram nenhuma dificuldade, 12 falaram da estrutura da sala de aula com televisão e 03 apontaram o tamanho da televisão.

Gráfico 5 – Dificuldade em assistir ao filme



Fonte: elaborado pela autora

Ainda durante a pesquisa, verificou-se o nível de entendimento desses alunos quanto à mensagem do filme, apesar de 39 alunos terem respondido que a legenda atrapalhou o entendimento. Desse número, teve-se a necessidade de computar a quantidade de alunos que entenderam a mensagem fílmica e o que isso influenciaria no desenvolver do filme, pois o filme A Corrente do Bem trata de uma corrente proposta por um garoto de onze anos,

instigado por seu professor de Estudos Sociais com uma pergunta: o que posso fazer para mudar o mundo? Dos entrevistados, 18 alunos entenderam que o garoto *Trevor* estava querendo mudar o mundo ajudando as pessoas, formando uma grande corrente; 12 alunos entrevistados entenderam que a mensagem seria “fazer o bem sem olhar a quem”. O número dos que não entenderam foram 03 alunos. Outra frase que resumiu entendimento de 06 alunos foi “Há solução, não importa o problema, não desista daquilo que você mais quer realizar em sua vida ou na vida dos outros”.⁸

5. Considerações finais

Durante a pesquisa, percebeu-se que a identificação com os filmes dependia dos valores individuais, das experiências, da história de vida dos alunos e, em última análise, da mediação do professor antes da exibição do filme.

As histórias que mais chamam atenção são aquelas que terminam com finais felizes ou que tenham pares românticos. Também deve ser observado que, quando indagados sobre quais filmes recomendariam, apenas dois alunos recomendariam *A casa do Lago* e outros dois *A corrente do Bem*. Os demais não apresentaram como resposta os filmes assistidos em sala com o professor e, assim, é possível questionar: Qual seria o problema? Os assistidos em sala não são bons a ponto de recomendarem ou não entenderam a mensagem?

Quando indagados sobre a mensagem do filme *A Corrente do Bem*, os alunos da 3ª série demonstraram entender muito bem que o objetivo era fazer o bem às pessoas a fim de mudar o mundo. Apesar de terem apontado que a legenda atrapalhou o entendimento, conseguiram captar a mensagem devido às cenas serem muito marcantes e o filme trabalhar com repetições dessas ações, focalizando muito isso no decorrer da exibição. E, quando esses mesmos alunos estiveram diante da pergunta O que você retiraria do

⁸ Frases escritas pelos alunos nos questionários feitos durante a pesquisa.

filme?, quatro alunos entenderam a pergunta como se fosse para retirar uma lição de vida, mas na realidade o professor estava perguntando o que retiraria do filme, se eles fossem os diretores e pudessem subtrair algo do filme. Isso revelou um falta de entendimento para com o questionamento e também denunciou que a pergunta foi mal formulada. Teria sido melhor se a pergunta fosse O que retiraria no filme? Mesmo assim, os demais responderam que retirariam a morte do garoto, justificando que ele deveria ver o resultado de seu trabalho.

Diante do entendimento da mensagem fílmica, os estudantes apontaram que a mola propulsora para o trabalho do garoto era o relacionamento conturbado que ele tinha com a mãe alcoólatra, pois queria ajudá-la a sair daquela situação. Se conseguisse mudá-la, mudaria o mundo.

Quando do início desta pesquisa encontraram-se alunos que não entendiam o que viam, ficando apenas no superficial. Mas, na medida em que foram sendo expostos a vários gêneros de filmes e tendo a mediação e interferência do professor, no meio do caminho eles foram aprimorando e aguçando o olhar. Todavia, ainda se tem um longo caminho a percorrer, pois está longe do ideal, como os próprios estudantes apontaram. A estrutura da sala e o equipamento apresentam-se como um problema para garantir o entendimento do filme, principalmente quando se está numa escola pública no interior do estado.

Como os alunos irão gostar de cinema, se não têm acesso? Como gostar de filmes, se têm que assistir em uma televisão de 29 polegadas, sentados em carteiras, com algumas cabeças a sua frente?

As discussões sobre a inserção do cinema na escola são antigas e já não deveriam existir problemas estruturais desse porte ao ponto de atrapalhar uma exibição e a aprendizagem dos alunos, principalmente se forem considerados os avanços tecnológicos. Entretanto, ainda parece nítido o descompasso imenso, cada vez maior, entre pedagogia e tecnologia em educação: enquanto essa corre à velocidade da luz, a outra se move a passos de cágado.

Não se pode esquecer que, em meio a essa lentidão, há o professor despreparado para agir diante da inserção do cinema na escola, usando a desculpa de que, na formação acadêmica, não obteve subsídios para isso e também não procura. Entretanto, há outros que buscam inovar, mas esbarram na desestruturação escolar.

Apesar de tudo isso, os alunos participantes da pesquisa apresentaram uma maturidade no entendimento dos filmes. Para os da 1ª série, fazer a resenha dissertando sobre os pontos positivos e negativos e apresentando a mensagem do filme foi de suma importância, porque no primeiro filme exibido, *Em Busca da Terra do Nunca*, não conseguiram nem sequer distinguir realidade de imaginação. E os da 3ª série, quando expostos ao filme *Quaresma – Herói do Brasil*, começaram a rir na cena da morte do personagem principal, não entenderam o significado da morte do personagem, diferentemente da morte do garoto no último filme. Em suma, quanto mais expostos a filmes com contexto e mediação, sendo oportunizado para falarem seus pensamentos, melhor será o entendimento deles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. O real, a linguagem da realidade, o cinema. In: COUTINHO, Laura Maria. Boletim Refletindo sobre a linguagem do cinema. Programa Salto para o Futuro/TV Escola, abril 2005.
- BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M. F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual ao computador. São Paulo: Paulinas, 1989, p.88-89.
- Baudry, Jean-Louis. A teia-espelho: especularização e dupla identificação”. In Xavier, Ismail (org.) A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983, p.397.
- BENJAMIM, Walter, Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, Marilena, (1999). Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Cia. das Letras.

CINELLI, Nair Pereira Figueiredo; LAPOLLI, Édis Mafra. *A influência do vídeo no processo de aprendizagem*. Florianópolis, 2003. 72 f.

COUTINHO, Laura Maria. Boletim Diálogos Cinema e escola. Programa Salto para o Futuro/TV Escola, junho 2002.

_____. Boletim Cinema e Educação: um espaço em aberto. Programa Salto para o Futuro/TV Escola, maio 2009.

_____. Boletim Refletindo sobre a linguagem do cinema. Programa Salto para o Futuro/TV Escola, abril 2005.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p. 237-250, 1992.

Mendonça, Rosa Helena e Carla Inerelli. Boletim Refletindo sobre a linguagem do cinema. Programa Salto para o Futuro/TV Escola, abril 2005.

PASOLIN, P.P. Empirismo Hereje, Lisboa, Ed. Assírio & Alvin, 1982

SCORSI, Rosalia de Ângelo. Cinema e Literatura in: Boletim Diálogos Cinema e escola. Programa Salto para o Futuro/TV Escola, junho 2002

Vesce, Gabriela E. Possolli <http://www.infoescola.com/pedagogia/relacao-entre-cinema-e-educacao>, acesso em 05/01/2010.

ESCOLA, DEMOCRACIA E ADOLESCÊNCIA: MEDIAÇÕES PÚBLICAS E EXPERIÊNCIA POLÍTICA NO AMBIENTE ESCOLAR.

Helder Nogueira Andrade

1. Introdução

O Brasil viveu nas últimas décadas um processo de intensas mudanças políticas pautadas pela consolidação da democracia formal. Tal processo teve como marco fundamental a promulgação da constituição de 1988 com suas garantias civis, sociais e políticas universais na efetivação do estado democrático de direito. Nesse sentido, a sociedade civil brasileira passou a vivenciar as condições de possibilidades democráticas como a liberdade de expressão e organização partidária, dentre outras, que potencializam desde o âmbito individual e privado até as múltiplas expressões coletivas, a autonomia dos julgamentos, as ações e deliberações que evidenciam o avanço de uma cultura política democrática em nosso país.

O potencial formal da democracia brasileira carece de um esforço necessário para efetuar seu desdobramento na realidade socio-histórica nacional, pois a forma desprovida de conteúdo se torna formalismo vazio que frustra indivíduos e grupos coletivos. Portanto, precisamos assumir o compromisso histórico de garantir a efetivação do potencial democrático em nosso país como explicitação dos anseios de nossa sociedade e amadurecimento da cultura política nacional.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve enfrentar os desafios inerentes à realização das mediações públicas democráticas, realizando e problematizando tais mediações no sentido de garantir práticas e vivências relevantes para a consolidação da democracia no cotidiano da comunidade escolar enquanto processo plural de fortalecimento da escola como corpo político que constrói unidades e sentidos para sua existência coletiva e fortalece o potencial individual de cada educando.

Assim, a escola não deve se limitar à mera formação científica dos estudantes, pois a ciência desprovida de sentido ético pode fundamentar a barbárie. O avanço técnico-científico da humanidade deve ser pautado pela experiência humana que atribui sentido a tais avanços de forma política, ou seja, como desdobramento da nossa capacidade de refletir, deliberar e agir, condição eminentemente humana que é exercida *entre* os homens em sua pluralidade (ARENDDT, 2004. p. 15)

Nesse sentido, a formação política democrática deve consolidar-se na medida das múltiplas expressões individuais e coletivas que compõem a escola, como uma verdadeira totalidade orgânica efetivada ante o fundamento da educação como direito universal e processo de emancipação, pois, antes de tudo, a comunidade escolar deve ser motivada e mobilizada para a concretização de sua própria consciência, assumindo as diretrizes de sua história. A educação não pode limitar-se à mera formatação de trabalhadores para “laborar”, mas deve encaminhar o exercício de práticas e atitudes de emancipação que potencialize a democracia como expressão da própria experiência humana, conforme registro de Adorno (1995. p. 35):

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação.

A experiência é um elemento fundamental para a realização dos processos políticos. Esses devem ser a exteriorização da própria condição humana de agir, no estabelecimento de vivências dos seres humanos entre si, tornando-se sujeitos na autonomia inerente do fazer por si que compreende a relevância de encaminhar a politização

de sua existência. As vivências democráticas propõem a participação das maiorias em tal experiência de politização e tornam-se algo imprescindível na gestão do ambiente escolar. A comunidade escolar deve ser compreendida como um verdadeiro sujeito político que potencializa as relações entre os homens.

Na contemporaneidade, a escola não pode abster-se da experiência política, sob pena de fragmentar-se no individualismo, hoje, flagrantemente hedonista e consumista, que, em última instância, compromete a própria existência do ser escola (ente coletivo). Em vez disso, consegue dar sentido às possibilidades, tomando como ponto de partida a pluralidade e a participação das maiorias para efetivar unidades possíveis no horizonte amplo da educação como consenso de nossa civilização. Segundo Brayner (2008. p. 11),

Não se pode, pois, abstrair o papel da educação como um dos epicentros da construção da democracia e de práticas sociais que a preservem, tanto em relação ao desenvolvimento das sociedades, em virtude dos requisitos da produção e do trabalho, quanto em relação aos mecanismos participativos, em face do exercício dos direitos civis, políticos e sociais e das próprias lutas pela sua conquista, vigência e continuidade.

No processo de construção e amadurecimento de uma cultura política democrática, o ambiente escolar pode potencializar a participação e o exercício dos direitos como elementos fundamentais da formação discente, através de competências como o trabalho em equipe e o gerenciamento de algumas atividades. Com isso, indicam-se possibilidades de vivência democrática.

Vale destacar que a educação nacional evidencia como objetivos maiores a formação integral do educando, a preparação para a plena realização cidadã, além da formação para o trabalho. Portanto a formação política (cidadania) que habilita os indivíduos a compor de forma ativa a sociedade política é um dos grandes objetivos da educação em nosso país. Estamos tratando aqui de uma

formação estratégica que diz respeito à intervenção criativa, construtiva e solidária que, imediatamente, deve se vincular à busca por soluções para os problemas reais na escola, na comunidade e até intervir na superação das contradições sociais de forma ampla.

Nesse sentido, destacamos a importância de todo esse processo para o trabalho com adolescentes em escolas de ensino médio, compreendendo que alunos de tal faixa etária em contínuo movimento de transição e afirmação devem avançar nas experiências democráticas que proporcionam uma verdadeira preparação para o amadurecimento em questões como identidade, diversidade cultural, debate, liderança, gerenciamento e execução de projetos coletivos, dentre outras possibilidades que contemplam uma verdadeira formação para o fortalecimento de nosso *ethos*, fundamentando-o nos princípios democráticos (VAZ, 2002).

Com isso, vislumbramos que as escolas de ensino médio devem se constituir em verdadeiros espaços para a construção de práticas, representações e ações democráticas que viabilizem o contínuo amadurecimento das mediações públicas necessárias à existência de uma sociedade livre e fundamentada na inclusão e participação das maiorias.

No estado do Ceará, as escolas públicas de ensino médio da rede estadual de ensino possuem a diretriz formal da gestão democrática desde a década de 90 do século passado. Tal modelo de gestão contempla instâncias que vão desde as eleições diretas para diretor até a possibilidade de organização gremista dos estudantes.

A gestão democrática, na perspectiva dos principais atores da educação pública no Ceará, carrega consigo um grande desafio, a saber, o de compreender os impactos desse exercício político no cotidiano da escola, atentando para os diversos aspectos explicitados na sua realização como, por exemplo, a autonomia escolar, o fortalecimento dos organismos colegiados, com destaque aqui para os grêmios estudantis, a elaboração da proposta pedagógica e a participação da comunidade na composição da gestão da escola.

Nessa perspectiva, propomos uma reflexão focada nos grêmios estudantis como instância de participação discente na

composição democrática da escola pública cearense, compreendendo que ela é fruto da organização e de reivindicações emanadas dos diversos setores que compõem a escola. Muitos pesquisadores da Educação destacam que a escola pública da rede estadual passou por várias transformações a partir de meados da década de 90, tais como: a descentralização administrativa e financeira, a municipalização, a implantação dos ciclos de formação, a implantação das classes de aceleração, a criação dos centros regionais de desenvolvimento da educação - Credes.

Destacamos que, diante desse conjunto de modificações sob a égide da democratização do ambiente escolar, o objeto da nossa investigação insere-se no contexto da gestão democrática das escolas públicas cearenses, macro-horizonte onde os grêmios estudantis estão localizados.

Nesse sentido, as organizações gremistas podem potencializar junto aos estudantes a experiência democrática, pois devem ser um organismo de coesão ao promover a construção coletiva de caminhos e possibilidades no debate de questões relevantes da escola e da comunidade, além de amadurecer ações que ampliem as perspectivas dos adolescentes no exercício da cidadania.

Assim, destacamos que apenas no exercício da participação ativa dos adolescentes ante os desafios da comunidade escolar, em meio as suas contradições e possibilidades, pode ser viabilizado o amadurecimento da experiência política enquanto “fazer” coletivo em meio a inúmeras mediações que envolvem o universo adulto com suas mais variadas contradições, normatizações e seus limites.

Portanto, é primordial saber escutar e compreender o “outro”, construindo concretamente espaços de comunicação e cooperação entre os diversos agentes e gerações que compõem a escola, estimulando o diálogo e a integração contínua que promova unidades cotidianas de forma democrática para fortalecer todos os seus componentes como sujeitos históricos, autônomos e conscientes dos caminhos que devem trilhar.

Os diversos agentes devem gestar espaços e procedimentos que efetivem a participação dos adolescentes, baseando-se nos seus

interesses e necessidades e, assim, terem fortalecida sua capacidade de direção e decisão, além de ter pleno conhecimento das consequências de sua escolhas.

Com isso, o presente trabalho intitulado *Escola, democracia e adolescência: mediações públicas e experiência política no ambiente escolar* propõe algumas questões para reflexão sobre a importância dos grêmios estudantis na potencialização da democracia no ambiente escolar, pois a instância gremista deve fortalecer as mediações necessárias para a participação da maioria dos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos que a comunidade escolar carrega consigo a semente da realização de si como corpo político, acionando as diversas instâncias formalmente vislumbradas para o encaminhamento da democracia no ambiente escolar. Portanto, os adolescentes são a maioria necessária para a efetivação de tal corpo e, sem essa participação, o indicativo formal de democracia tende a “patinar” no campo da ficção burocrática.

2. Desenvolvimento

As mediações públicas inerentes à gestão democrática da escola devem ter como fundamento primeiro a participação política. O amadurecimento dos mecanismos de gestão participativa deve ser a grande pauta dos principais encaminhamentos da comunidade escolar, pois, sem a expressão da diversidade de discursos e proposições dos diversos agentes que compõem a comunidade escolar, não podemos tratar da experiência democrática.

Por intermédio da participação política, indivíduos e grupos interferem para fazer com que as diferenças e interesses se explicitem num terreno comum organizado por leis e instituições, bem como para fazer com que o poder se democratize e seja compartilhado. É essa participação, em suma, que consolida, protege e dinamiza a cidadania e todos os variados direitos humanos. Justamente por isso, seus protagonistas são os cidadãos (NOGUEIRA, 2005 p. 133)

Assim, a participação como fundamento das mediações públicas na experiência democrática deve implicar a perspectiva de que cada indivíduo deve ser mobilizado das mais variadas formas no cotidiano da gestão para contribuir com o fim e o objetivo comum da escola que é a educação de qualidade, com inclusão das maiorias, combatendo toda forma de preconceito, desigualdade e exclusão.

Destaque-se que o participar deve ser compreendido aqui como a nossa capacidade de formatar e dar sentido à realidade que nos cerca, exercendo o poder de atuar e assumir responsabilidades ante o mundo, forjando relações de compromisso e integração entre os membros do coletivo.

No caso dos adolescentes no ambiente escolar, destacamos que os grêmios estudantis devem ser um meio fundamental para potencializar a sua participação cidadã, pois constituem uma instância autônoma assegurada pela Lei 7398 de 04 de novembro de 1985. Esta assegura a organização estudantil nas escolas de ensino fundamental e médio de forma autônoma e com finalidades amplas: educacional, cultural, cívica, esportiva e social.

As finalidades gremistas não podem se limitar ao mero aspecto formal, mas devem ser delineadas pela organização dos adolescentes, a partir da construção coletiva embasada nos problemas do cotidiano, para além de parâmetros previstos em lei. As cinco finalidades devem promover a coesão social dos adolescentes no movimento constitutivo do próprio corpo político do grêmio e, em última instância, da comunidade escolar.

O exercício de construção coletiva, portanto, promove o fortalecimento de competências e habilidades fundamentais para a inserção social do corpo discente, a capacidade de comunicação e resolução de problemas inerentes a escola ou ao entorno social vincula-se à prática da cidadania que por sua vez se robustece nas práticas, ações e deliberações potencializadas pela estruturação e funcionamento cotidiano dos grêmios.

Além de possuir autonomia organizativa através de um estatuto próprio, os grêmios pressupõem a organização de assembleias gerais para a tomada de decisões coletivas sobre as

questões que afligem os estudantes, e outros mecanismos de gestão e participação vislumbradas no estatuto, enquanto constituição formal do coletivo com previsão para suas ações organização em geral. A lei 7398 prevê ainda que tanto o estatuto como a eleição dos diretores do grêmio deve ser efetivada mediante voto direto e secreto de cada estudante.

Portanto, mecanismos como o estatuto e o voto direto nas eleições da diretoria gremista carregam consigo a possibilidade de amadurecimento do exercício democrático. Além disso, o processo que leva à composição dos grêmios encaminha o fortalecimento dos liames sociais entre os adolescentes e possibilita práticas de responsabilidade e autonomia.

Entre os adolescentes é preciso efetivar esse processo através de uma diretividade democrática que estimule o exercício crescente de autoconfiança, autodeterminação e autonomia. Tal diretividade deve decrescer à medida do avanço da experiência dos adolescentes na prática de sua autonomia, ou seja, na capacidade de normatizar sua conduta a partir de si próprio.

Devemos, então, considerar que o fortalecimento da autonomia entre os adolescentes deve levar em conta alguns elementos que possibilitam o pensar sobre o ser adolescente hoje. A construção da autonomia não deve pensar em mediações públicas *para* os adolescentes, mas *com* os adolescentes e, com isso, devemos compreender que o respeito às práticas e a representações comuns e socialmente aceitas na atualidade devem pautar as condições de possibilidade para as organizações coletivas no sentido de avançar nas ações, reflexões e práticas dos adolescentes.

Para concluir, destacamos que, diante do desafio de consolidar uma nova cultura política democrática em nosso país a partir das bases formais consolidadas, mas principalmente a partir da realização socio-histórica do nosso povo, devemos privilegiar o trabalho com os adolescentes no ambiente escolar, compreendendo tal trabalho como estratégico para a efetivação histórica da democracia em nosso país, além do fortalecimento dos liames sociais tão precariamente estabelecidos no mundo atual.

Tudo nos leva, pois, a dar valor à dimensão ética e cultural da educação e, desse modo, a dar efetivamente a cada um os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo, na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas, antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (COSTA, 2006, p. 60).

A educação deve assumir o papel que lhe cabe na contemporaneidade, a saber, avocar sua dimensão ética e cultural no sentido de fortalecer as mediações públicas necessárias ao fortalecimento da democracia entre os adolescentes e consolidar a gestão democrática das escolas por meio da participação ativa da maioria, no caso, o corpo discente. Para tanto, faz-se necessário que os diversos agentes da composição da comunidade escolar exerçam um processo de compreensão e cooperação solidária nas suas diferenças e estabeleçam uma unidade possível em meio às diferenças existentes.

Os adolescentes precisam participar ativamente da gestão das escolas onde estudam e se responsabilizar pelos caminhos e possibilidades da educação na contemporaneidade. Assim, podem determinar-se como sujeitos que constroem sua história e participam da construção da sociedade na qual vivem através de laços de igualdade e solidariedade com a inclusão das maiorias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ed. 1995. Trad. Wolfgang Leo Maar.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de Almeida e Fernanda Eugenio (orgs.). Culturas Jovens – Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Trad. Roberto Raposo.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e Republicanismo – Experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2005. Trad. Marco Aurélio Nogueira.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. e Maria Adenil Vieira (orgs.). **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006. 2ª Ed.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2005. 2ª Ed.
- VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de Filosofia IV - Introdução a ética filosófica 1**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

WEBQUEST: ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERNET PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Jaiza Helena Moisés Fernandes

1. Introdução

Os indicadores educacionais têm colocado a escola pública cearense na berlinda. Tal fato tem movimentado governantes, gestores escolares, professores e família para reverter os índices negativos e promover a aprendizagem efetivamente. Conforme Perrenoud (2000, p.127), “A escola tem dificuldades para atingir seus objetivos atuais, mesmo os mais fundamentais, como o domínio da leitura e do raciocínio.” Tomando parte nesse debate, Resende (2004) ressalta que a cultura do fracasso está enraizada no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Maciel (2004) reforça que questões relacionadas ao analfabetismo e ao fracasso escolar devem ser vistas e solucionadas a partir de determinações sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Contudo, o educador tem sido muito cobrado por todas as instâncias sociais para a resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos.

As demandas educacionais por uma educação que envolva as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC – principalmente, o computador - são cada vez maiores, pois elas fazem parte de quase todas as atividades da vida humana. Para tal, faz-se necessária a inserção do computador como ferramenta para o desenvolvimento das ações pedagógicas na escola, no planejamento didático dos professores e nas atividades de ensino e aprendizagem. Dessa forma, contribui-se para aumentar a motivação dos alunos na construção do conhecimento.

Para este trabalho, foi realizada entrevista com 10 professores de sala de aula convencional em três escolas públicas nas quais atuo

como professora no município de Fortaleza. Dessas escolas, uma é estadual (participaram 04 professores) e duas são municipais (colaboraram 06 professores). Com a entrevista, pude constatar que 70% dos entrevistados desconhecem o potencial educativo do computador e da internet, embora essas ferramentas já estejam disponíveis em quase todas as escolas da rede oficial de ensino. Para esses educadores, o uso do Laboratório de informática e dos computadores é importante para os alunos aprenderem Informática (manuseio das ferramentas e aplicativos do sistema operacional), quebra da monotonia das aulas, proporcionando aos alunos momentos de descontração por meio da navegação na internet. Enfim, a função didático-pedagógica do computador e da internet para ministrar aulas produtivas é praticamente desconhecida para esses importantes atores do processo educativo.

Partindo-se da realidade identificada e da necessidade de mudanças no contexto escolar para um melhor uso do computador e da internet, escolhi uma ferramenta da internet chamada *webquest* com a qual venho trabalhando e investigando seu potencial no processo de ensino e aprendizagem. No contexto destacado de minha prática educativa surgiram os seguintes questionamentos: quais são as contribuições das *webquests* para o uso potencial do computador e da internet com vistas a trabalhar os conteúdos curriculares e construir aprendizagens significativas? Quais os papéis e motivações dos atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos) diante do trabalho com a ferramenta pedagógica *webquest*?

Visando aprofundar essas indagações, materializou-se essa pesquisa, realizada de agosto a novembro de 2009, cujo objetivo geral era analisar as contribuições da ferramenta *webquest* no processo de ensino e aprendizagem em que os conteúdos curriculares fossem trabalhados e as aprendizagens construídas de forma significativa. Para esse fim, foram tecidos os objetivos específicos abaixo:

- conceituar e destacar os fundamentos teóricos da ferramenta de ensino *webquest*, destacando a relevância do recurso como estratégia pedagógica para a prática educativa.
- caracterizar *webquests*, bem como identificar recursos disponíveis na rede, necessários para a construção de *webquests*, tendo em vista a utilização dessa ferramenta de ensino por professores das diversas áreas e/ou disciplinas;
- fazer encaminhamentos acerca da importância e da necessidade do uso pedagógico de *webquests* como recurso de ensino dinamizador e facilitador do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa em questão caracterizou-se como uma investigação de abordagem qualitativa, cujo método de pesquisa adotado, além do estudo de caso, configurou-se como uma pesquisa bibliográfica e webliográfica com o intuito de buscar respostas para os questionamentos e objetivos destacados. Após conversa informal, realizei entrevista com os educadores acerca da utilização da internet e da ferramenta *webquest*. Em seguida, partimos para o aprofundamento teórico, bibliográfico e webliográfico.

2. Abordagem teórica

Na abordagem teórica, a preocupação foi investigar autores que tratam da inserção do computador e da internet no contexto escolar, especialmente, a ferramenta *webquest*.

Tendo em vista uma prática educativa comprometida com os desafios do século XXI, o educador deve ter como preocupação a formação do aluno para o uso social e ético das TIC. Essas tecnologias estão presentes no mundo do trabalho e das relações entre os seres humanos interconectados e inseridos no mundo globalizado. Nesse sentido, Delors (1998) estabelece quatro pilares para a educação atual para além da formação tecnológica, visando à formação humana ao instituir os quatro principais pilares da educação a serem perseguidos: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Contribuir para a inserção

das TIC na escola e a reorientação curricular com práticas de ensino capazes de preparar o aluno para o enfrentamento dos problemas do mundo em constantes mudanças é o grande desafio da escola e do educador.

Fundamentou-se esse trabalho nas idéias de autores que tratam da importância do uso do computador e da internet como catalisadores de um novo paradigma de ensino como Papert (1994; 2008), Valente (1999, 2002, 2003, 2005), Kenski (2003, 2007), Levy (1993, 1999) e Borges Neto (1998) entre outros. A abordagem subjacente à temática *webquest*, por outro lado, foi abordada a partir do ponto de vista de seus criadores, Dodge (1995, 2000, 2001) e March (1998, 2003) entre outros autores.

A escola se encontra despreparada e desafiada para usar o computador e a internet de forma produtiva. Uma prova disso são as discussões travadas entre os educadores nas escolas. Os debates apontam para dificuldades como falta de formação dos professores, falta de tempo para participar de capacitações, sobrecarga de trabalho, falta de planejamento da escola, falta de recursos e vontade política, falta de reconhecimento da profissão, além da resistência dos professores para aceitarem as mudanças.

Nesse contexto, objetiva-se a obtenção da qualidade no ensino a partir da escola. Para Almeida (2003), as tecnologias abrem as portas para o mundo, promovendo a integração com o saber, viabilizando as mudanças sociais necessárias para o exercício da cidadania. Dessa forma, não basta que haja instalação de computadores conectados à internet na escola, é preciso que o professor assuma uma nova postura didática.

2.1 O computador e a internet na educação e a formação de professores

Ao fazer referência à atuação do professor, Valente (2003) aborda a questão do não preparo dos professores para o uso dos recursos da informática e aponta como solução a formação desses professores. É importante que o professor tenha tempo para estudo

no trabalho, trocando idéias e descobrindo formas concretas de novas práticas, pois para Tardif (2002) as ideias, competências e saberes do professor são socialmente construídos e partilhados.

Os teóricos, de um modo geral, apontam o uso do computador e das mídias como recursos indispensáveis para a viabilização de atividades significativas, numa aprendizagem construída de forma ativa. Valente (1999), por exemplo, esclarece o duplo papel da informática na educação, como sendo de suporte de comunicação na escola e de proporcionar a aquisição de habilidades necessárias na sociedade do conhecimento.

A informática deverá assumir duplo papel na escola. Primeiro, deverá ser uma ferramenta para permitir a comunicação de profissionais da escola e consultores ou pesquisadores externos, permitindo a presença virtual desse sistema de suporte na escola. Segundo, a informática poderá ser usada para apoiar a realização de uma pedagogia que proporcione a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento (Valente, 1999, p. 36-37).

Borges Neto (1998) defende a Informática Educativa na qual o computador deve ser tomado como instrumento que auxilia o professor na atividade pedagógica e o aluno no processo de construção da aprendizagem. É sobre essa concepção que se fundamenta o presente trabalho de pesquisa. Ratificando as idéias dos teóricos citados ao tratar da importância que o computador tem para o aprendiz, Papert (2008) dentro de uma proposta construcionista de aprendizagem situa o fascínio que o computador tem despertado entre crianças e jovens, visto que o usam de formas variadas como jogos, escrita, desenho, comunicação e obtenção de informações.

A internet foi criada para fins bélicos na década de 60. Hoje, contudo, ela é um grande diferencial na educação, no trabalho e na vida das pessoas. Por meio dela, as pessoas e instituições de diferentes culturas interagem, estreitam distâncias, promovem o

desenvolvimento e divulgação de pesquisas, realizam projetos educativos da educação infantil ao nível superior e instituições de ensino realizam cursos de formação de professores a distância. Kenski (2007) aponta uma série de modificações causadas no contexto social e escolar a partir do uso da internet, colocando-a como promotora de uma verdadeira revolução nas interações e em todas as atividades educativas.

Desse modo, o trabalho pedagógico no qual o computador e a internet devem ser inseridos para uma prática educativa de sucesso envolve seleção dos conteúdos e tratamento didáticos adequados - é uma recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001, p. 93)

Finalmente, é necessário que se faça menção ao computador: alguns programas possibilitam a digitação e edição de textos produzidos pelos alunos para publicações internas da classe ou da escola; outros permitem a comunicação com alunos de outras escolas, estados países; outros, ainda, possibilitam o trabalho com aprendizagens específicas, sobretudo a leitura.

A internet, apesar de seu potencial comunicativo e educativo, apresenta-se aos seus usuários de forma bastante desordenada. A navegação no hipertexto leva a pessoa a milhares de outras páginas. Um usuário desatento pode se perder nesse imenso mar de informações e de recursos de multimídia e percorrer páginas que o distanciam de seu objetivo inicial ao entrar na rede. A atenção nem sempre está presente na atuação de crianças e jovens quando do acesso à internet. Então, o papel de orientador e mediador do professor é fundamental, tendo em vista a construção de conhecimentos por parte do aluno e não apenas a captação de informações desconexas e distantes de situações de aprendizagens necessárias no cotidiano do educando.

Essa reflexão é feita por Valente (2002) ao esclarecer que o uso da internet, muitas vezes, é tomado apenas para a apreensão de informação e, por isso, salienta que, no contexto educacional, o

estudo por meio da internet tem de passar pelo planejamento e pela mediação do professor. Ratificando o pensamento de Valente, Perrenoud (2000) defende que a formação do professor deve ser orientada para o bom uso da internet no processo de ensino e aprendizagem.

A internet na prática educativa é compreendida por Levy (1999, p. 167) de forma mais ampla. O autor expõe o grande potencial da ferramenta em questão e destaca sua importância quando registra que deve ser considerada pelas políticas educacionais:

[...] o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de Educação terá que levar isso em conta.

Ainda segundo o autor (*op. cit.* p. 157), o ciberespaço é transformado e transformador do ser humano que interage com ele:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todo o tipo), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Nesse sentido, há, na escola conectada em rede, várias possibilidades de ensino e aprendizagem com o uso da internet, como por exemplo, *sites* com atividades das mais diversas séries e

disciplinas, *blogs*, *chats*⁹, *wikis*¹⁰, listas de discussão, cursos a distância, *webquests* e etc. Entretanto, na internet nem tudo se traduz em possibilidade, as desvantagens também existem. Para Moran (1997) há diferenças entre informação e conhecimento, há facilidade de dispersão, informações que distraem os usuários e a impaciência dos alunos para mudar de um endereço para outro. Por outro lado, o mesmo teórico aponta inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem com o uso da internet para aqueles que estão abertos às inovações. Para o teórico o uso da internet deve estar conjugado com a palavra integração, ou seja, integrar todos os envolvidos no processo, integrar outras tecnologias, o avançado com o convencional, o humano e o tecnológico, tudo de forma criativa e aberta. Trataremos a seguir da utilização pedagógica da internet através do uso da metodologia *webquest*.

2.2 Fundamentos da metodologia *webquest*: construção de aprendizagens significativas por meio da interação e da mediação

Uma das formas de inserção do computador na sala de aula por meio da Informática Educativa tem sido a utilização de Objetos de Aprendizagem (OA). Um OA para Wiley (2000) é qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem. *Webquest* é um Objeto de Aprendizagem porque uma de suas características é a reusabilidade. Esse recurso é uma metodologia de ensino ancorada na internet e foi criada em 1995 pelo professor de Tecnologia Educacional, Bernie Dodge da San Diego State University. Para Dodge (1995) uma *webquest* é uma atividade de investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os alunos interagem provém de recursos da internet. Uma

⁹ *Chat* significa "conversação" ou "bate-papo", usado para designar conversação em tempo real.

¹⁰ *Wiki* é uma coleção de muitas páginas interligadas na internet e cada uma delas pode ser visitada e *editada* por qualquer pessoa.

webquest, além de apresentar uma tarefa desafiadora para o aluno, enumera vários *sites* importantes sobre o assunto nos quais o aluno deverá navegar, não se limitando a eles. O aluno poderá usar outros recursos como livros, jornais e revistas, que poderão ser indicados pelo professor na *webquest*.

March (2003), colaborador de Dodge, vai além ao perceber que uma *webquest* deve considerar sua principal função que é a assimilação do conhecimento, ou seja, a aprendizagem. Para ele, *webquest* é uma atividade desafiadora que faz uso dos recursos da internet, apresenta grau crescente de dificuldade, envolve competências individuais e coletivas, com vistas a transformar as novas informações adquiridas na pesquisa em compreensão sofisticada. Para o autor, essa forma de aprender propicia a reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem. Pode-se dizer, então, que o aluno reflete sobre a forma como ele aprende. Dodge (1999) citado por Silva (2006) aponta a *webquest* como um caminho para o uso possível e efetivo da internet por promover aprendizagem colaborativa, desenvolver habilidades cognitivas, transformar ativamente informações em vez de apenas reproduzi-las, incentivar a criatividade e favorecer o trabalho de autoria dos professores.

Sendo assim, essa metodologia de uso da internet favorece aprendizagens significativas. Silva (2006, p. 07), em sua dissertação de mestrado intitulada “Webquest: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet”, relata o uso da *webquest* no contexto escolar como uma metodologia de ensino que facilita a busca e o trato da informação para o sucesso da aprendizagem do aluno. *Webquest* é uma atividade de pesquisa na qual professor e aluno assumem novos papéis, o de mediador do processo e o de construtor, do próprio conhecimento, respectivamente. O uso da internet em atividades de ensino gera motivação nos alunos que se empenham nos processos educativos. Para Moran (1997) a internet amplia a motivação e a atuação dos alunos nas aulas, pesquisas e projetos. Sendo assim, atividades desenvolvidas por meio de *webquests* favorecem o desenvolvimento da autonomia do aluno, uma vez que

lhes são propostos desafios para a realização de determinadas tarefas com objetivos relacionados à aprendizagem, segundo Barros (2005).

Em entrevista à *Education World*, Dodge (2000) esclarece que a *webquest* propõe uma atividade atraente que provoca o pensamento superior de forma criativa e crítica, envolve resolução de problemas, julgamento, análise e síntese. Para o estudioso, o maior benefício para o aluno é a responsabilidade que assume, tendo em vista a realização de algo, ou seja, a construção de alguma coisa da qual venha a se orgulhar, tudo a partir do currículo do aluno.

Percebe-se então, a partir do pensamento de Dodge (*idem*), a importância da metodologia para o desenvolvimento da autonomia, visto que o aluno assume o desafio de buscar os recursos disponibilizados pelo professor e, a partir da interação com esses recursos e com o grupo, chegar à solução do problema proposto. Em suas intervenções, cabe ao professor lançar novos desafios diante das dificuldades dos alunos, sugerir, quando indagado, sempre enfatizando que é capaz de atingir seu objetivo e, por conseguinte, ampliar seus conhecimentos, que podem ser constatados com a apresentação da tarefa realizada.

Nessa perspectiva, trabalhar com *webquest* pode ser considerada uma prática interdisciplinar que vem de encontro à pedagogia de projetos. De acordo com Hernandez (1998), os projetos não devem ser vistos pelo professor como metodologia, mas, como forma de transformar a prática para o resgate da verdadeira função da escola. Embora a *webquest* seja um recurso de ensino, ela não deve ser tomada como fim, mas como oportunidade para o professor criar situações diversas de atividades mediadas pelo uso da internet, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Essa abordagem do processo de ensino e aprendizagem se fundamenta na proposta de ensino interacionista de Vygotsky (1998), construtivista de Piaget, em Ries (2003) e construcionista de Papert (1994). Para esses autores, atividades significativas devem fazer parte da realidade dos alunos. March (1998) defende a aplicação de *webquests* para a aprendizagem, visto que elas motivam os alunos a realizar a tarefa, pois são desafiados a resolver questões da vida real

e, portanto, dão respostas autênticas. Os recursos também são reais, atuais e a troca entre os pares ajuda a solucionar o problema.

Por seu turno, não se pode falar de aprendizagem promovida pela interação sem falar da afetividade que perpassa os processos sociointeracionistas, visto que os alunos são pessoas que se alegram, se entristecem, agem, pensam, sentem, criam, falam, interagem, se decepcionam, se emocionam e aprendem. Nessa perspectiva, Vigotsky (1988), *apud* Rego (1995, p. 121), critica a pedagogia tradicional ao separar corpo e mente:

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

A interação está presente na realização de atividades com *webquests*, pois há colaboração, criação de laços afetivos e, por conseguinte, atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky (*op. cit.*). Para esse teórico, ZPD é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Numa abordagem mais cognitiva, Piaget relaciona a construção da inteligência por parte da criança à interação dela com o meio de forma ativa. Partindo dessa abordagem de Piaget e do conceito de ZDP de Vygotsky, Papert (1994) propõe a aprendizagem construcionista em que o professor deve dar ao aluno o instrumento, no caso, o computador e, atuando em sua Zona Proximal, desafiá-lo de tal forma que desperte nele a motivação necessária para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta. Nessa linha de pensamento, as habilidades de pensamento defendidas por Marzano (1992), *apud* Dodge (1995), num processo de ensino e

aprendizagem por meio de *webquests*, apontam para habilidades relacionadas às teorias nas quais tem se pautado esse trabalho de pesquisa como comparar, articular, classificar, analisar, induzir, deduzir, construir e abstrair.

No contexto educativo mediado pelas TIC, a interação e colaboração são indispensáveis. Ao tratar da colaboração na internet, ou seja, no ciberespaço, Levy (1999) faz referência à inteligência coletiva em que todos os conectados se voltam para um único ponto, o problema. Em consonância com as ideias de Levy (*op. cit.*), Kenski (2003) destaca que, numa ação educativa centrada no aluno ativo, o mais importante é o processo com vistas à produção do conhecimento.

2.3 *Webquest*: aprendizagem do professor por meio da pesquisa e da autoria

Ao realizar pesquisas de páginas *web* para indicação aos alunos na *webquest*, ao buscar ferramentas para criá-las, produzi-las e disponibilizá-las na rede há todo um processo de autoria criativa e aprendizagem por parte do professor. Se o professor pretende trabalhar determinado conteúdo e faz busca de uma *webquest* para esse fim, certamente encontrará dezenas de *sites* que disponibilizam *webquests* prontas em todas as áreas e níveis de ensino que podem ser utilizadas por qualquer professor, se assim desejar fazê-lo. Contudo, a ferramenta encontrada no espaço virtual atendeu aos objetivos específicos de um determinado professor que ali a postou conforme seu contexto didático-pedagógico; logo, o mesmo recurso poderá não atender a necessidade de outro professor que deseja trabalhar o mesmo assunto, visto que sua realidade é diferente e, certamente, os objetivos também. É importante que cada professor pesquise e elabore suas próprias *webquests*, exercendo assim a pesquisa e a autoria necessárias à sua aprendizagem e à formação necessária ao exercício satisfatório de sua função.

Uma dificuldade apresentada na realização desse estudo foi não encontrar livros que tratassem da temática *webquest*, pois eles

quase não existem. Entretanto, encontramos disponibilizadas na internet dissertações e teses que trouxeram grandes contribuições e que, certamente, ajudarão os professores que pretendem aprofundar mais o assunto e trabalhar com *webquests*. Há *sites* gratuitos com as páginas necessárias a uma *webquest* pré-criada e de fácil acesso ao educador. Nessas páginas, o professor poderá postar o conteúdo de sua *webquest* com rapidez e facilidade, bastando apenas pedir autorização ao administrador, como por exemplo, a página <http://www.webquestbrasil.org/criador/>. Contudo, o professor não poderá personalizar sua *webquest* como quiser, encontrará limitações.

Para o professor que deseja criar uma boa *webquest* de acordo com a idade/série de sua clientela, surgem os seguintes questionamentos: que programa usar para criar a *webquest*? Em que *site* hospedá-la e como postá-la? Para tal, o professor deve saber utilizar um editor de páginas da internet. Segundo Belloni (1999), citada por Valente (2003, p. 144), a formação do educador perpassa três dimensões:

Didática: formação do professor, em uma área específica do conhecimento. Pedagógica: relativa às concepções epistemológicas, com destaque para as teorias construtivista e sociohistórica. Tecnológica: utilização proficiente dos recursos, estratégias pedagógicas de uso desses recursos, avaliação e seleção de materiais técnico-educacionais.

Mesmo o educador não tendo conhecimento sobre criação de páginas da internet, o *software livre* NVU é um programa de construção de páginas de internet (páginas HTML) de fácil utilização, pois apresenta uma interface muito simples de ser trabalhada. O NVU é um *software livre*, ou seja, não é proprietário e, portanto, não temos que pagar para usá-lo.

Com relação ao *site* onde será disponibilizada a *webquest*, além do *site* citado que fornece *login* e senha para esse fim, o professor poderá optar por outros *sites* gratuitos como a página de documentos do *Google: docs.google.com* ou *sites* livres como o *wordpress: http://pt-br.wordpress.com/*

O planejamento de uma *webquest* deve priorizar atividades criativas e motivadoras. Dodge (2001) enfatiza que, para a criação de uma *webquest* de qualidade, é preciso seguir cinco regras indispensáveis: encontrar ótimos *sites*, orquestrar alunos e recursos, desafiar os alunos a pensar, usar em médio prazo e estruturar em grau crescente de dificuldades com expectativas elevadas.

Para Dodge (1995) e March (1998) existem dois níveis de *webquests*, as de curta duração e as longas. As curtas são direcionadas para a aquisição de conhecimentos com descrição de pensamentos e são projetadas para serem concluídas em três aulas. Nas longas, que duram de uma semana a um mês, o aluno analisa, compreende, transforma o conhecimento e cria novos conhecimentos. A escolha do tipo de *webquest* por parte do professor deve estar relacionada ao seu planejamento conforme a temática, o tempo de interação e de trabalho necessários para que a aprendizagem aconteça.

A estrutura de uma *webquest* de acordo com Dodge (*op. cit.*) é de, no mínimo, cinco partes quais sejam: introdução, tarefa, processo, conclusão e avaliação. A introdução fornece algumas informações de fundo, abordando a temática. A tarefa diz respeito a uma atividade interessante a ser desenvolvida pelo aluno. O processo, por sua vez, traz informações necessárias à conclusão da tarefa, bem como a indicação dos recursos (*sites*, livros). A conclusão encerra a questão, lembrando o que foi aprendido. Por fim, a avaliação corresponde à verificação do que foi aprendido.

Vale destacar que a *webquest* sobre fábulas, criada e trabalhada pela autora, com o objetivo de melhorar a leitura e escrita de alunos do 4º ano do ensino fundamental, está disponível em <http://webquestfabulas.vilabol.uol.com.br/>

4. Resultados

O estudo investigativo apontou que 70% dos professores investigados desconheciam o potencial educativo da internet, apenas um ouvira falar da metodologia *webquest* e que nenhum deles havia usado a ferramenta em sua prática de ensino. Todos os educadores utilizavam o computador e a internet para realizar pesquisas pessoais, pesquisar conteúdos a serem trabalhados e planejar aulas mais interessantes. Os professores, portanto, não usavam a internet em suas aulas em interação com os alunos. Dessa forma, concluiu-se que a internet não é usada na escola de forma pedagógica, ou seja, ela é subutilizada pelos alunos, visto que a utilizam, sem a devida orientação, para realizar pesquisas a serem entregues aos professores.

Constatou-se, durante a investigação, que há carência de material bibliográfico, pois quase não existem livros publicados sobre *webquest* no mercado. Contudo, encontramos muitos *sites* com *webquests*, cujos conteúdos atendem às diversas séries e níveis de ensino do fundamental I ao ensino superior. Foram apontados *sites* que disponibilizam, gratuitamente, espaços pré-configurados para que o professor crie rapidamente sua *webquest*, bastando solicitar autorização ao administrador. Concluiu-se, ainda, que existem ferramentas livres e fáceis de usá-las para a construção de *webquests* e que o professor pode utilizar esses recursos para criar *webquests*, conforme sua realidade e objetivos, sem necessitar ter formação em criação de páginas de internet. Um bom exemplo desses recursos é o *software livre* NVU. Foram sugeridos ainda *sites* gratuitos e/ou livres como o *Google Docs* e o *wordpress* nos quais o professor poderá postar a *webquest* e trabalhá-la com os alunos.

Por fim, observou-se que o ensino por meio de *webquests* coaduna com as teorias da aprendizagem vigentes como a sociointeracionista de Vygotsky e a proposta construcionista de Papert. Esses teóricos têm como foco a construção de aprendizagens significativas.

A pesquisa foi apresentada aos professores da escola estadual. Quatro educadores consideraram a metodologia de ensino

em destaque bastante interessante, conforme a conclusão de uma professora de Português: “Pode-se dizer que a *webquest* apresenta aos alunos o que de melhor há na internet sobre o assunto que está sendo trabalhado, uma vez que, o professor realiza uma pesquisa prévia de acordo com seus objetivos.”

Os educadores demonstraram interesse em usar a metodologia em suas aulas em 2010. A pesquisadora se comprometeu a ajudá-los nesse novo desafio pedagógico, chegando à conclusão de que a pesquisa foi realizada com êxito, visto que possibilitou descobertas teóricas e práticas e contribuiu para despertar nos professores interesse em utilizar *webquests* em sua prática educativa.

5. Considerações finais

O uso do computador e da internet na sala de aula favorece a construção da aprendizagem por parte do aluno. Ademais, essas ferramentas contribuem para a superação das práticas espontaneístas e descompromissadas que banalizam o ensino. Trabalhar através do uso de *webquests* com atividades desafiadoras é fundamental não apenas para promover a aprendizagem, mas também motivar o professor e o aluno, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O desconhecimento e não uso desse Objeto de Aprendizagem no processo educativo denota a necessidade de formação de professores para o uso dos recursos tecnológicos na educação.

O planejamento, a criação e uso de *webquests* como recurso de ensino devem estar de acordo com princípios educativos como: ter finalidade, ser atrativa, ser desafiadora e respeitar as diferenças individuais dos alunos. Também é importante selecionar *sites* com conteúdos e informações relevantes, de acordo com o currículo e adequados à idade/série em que a *webquest* será aplicada.

A mediação por parte do professor, promovendo a interação dos alunos com a temática abordada, a *webquest* e os demais colegas de sala é imprescindível para que os alunos avancem no processo de construção da aprendizagem. Portanto, planejamento, criatividade,

avaliação contínua, flexibilidade, persistência nos objetivos, mediação, interação e motivação são ingredientes indispensáveis na elaboração e utilização de uma *webquest*. Certamente, a inserção da internet e de práticas educativas com o uso de *webquests* contribuirão para a construção de aprendizagens significativas, possibilitando não apenas a inovação no contexto escolar, mas, sobretudo, a mudança.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. De. **Pedagogia de projetos e integração de mídias - PGM 5 - prática e formação de professores na integração de mídia**. 2003. Disponível em

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm>

BARROS, G. C. **Webquest: metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço**. 2005. Artigo Disponível em

http://www.gilian.escolabr.com/textos/webquest_giliancris.pdf

BORGES, Hermínio. **Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola**. In: Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia, São Paulo, 1998

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa - PCNs**. MEC: Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001.

DELORS, Jacques e outros. **“Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DODGE, B. **Some Thoughts about WebQuests**. San Diego State University. 1995. Disponível em

http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

_____. **The Frank Lloyd Wright of Learning Environments**.

In: Entrevista a Linda Starr da Education World: Meet Bernie Dodge. 2000. Disponível em

http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml

_____. **FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest**.

In: Learning & Leading with Technology Volume 28 Number 8,

May 2001, P. 6-10 Disponível em

<http://webquest.sdsu.edu/documents/focus.pdf>

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

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus. 2003.

_____, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas. SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 34^a ed. São Paulo, 1999.

MACIEL, F. I. P. **Pais e filhos diante do fracasso na Alfabetização**. SENA, M. G. C. e

GOMES, M. de F. C (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem na Alfabetização**. 2^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCH, T. **Why WebQuests? An introduction**. Circa Web. 1998 Disponível em http://tommarch.com/writings/intro_wq.php Acessado em 04/12/2009

_____. **The Learning Power of WebQuests**. In: *Educational Leadership* December 2003/January 2004 Volume 61, Number 4 *New Needs, New Curriculum*. Pages 42-47 Disponível em http://tommarch.com/writings/wq_power.php. Acesso em 18/01/2010.

_____. **Como utilizar a internet na educação**. Artigo publicado na Revista Ciência da Informação, Vol. 26, n.2, maio-agosto 1997, pág. 146-153 <http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis. RJ: Vozes. 1995.

RESENDE, V.B. de. **Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda**. In: SENA, M. G. C. e GOMES, M. de F. C (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem na Alfabetização**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIES, Bruno E. **A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget**. In: LA ROSA, Jorge. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 6ª ed. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2003.

SILVA, K. X. S. **Webquest: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet**. Brasília. UCB. 2006. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos914/webquest-metodologia-pesquisa/webquest-metodologia-pesquisa.pdf> Acesso em 02/11/09.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALENTE, J.A. **Mudanças na Sociedade, Mudanças na Educação: O fazer e o compreender**. In: VALENTE, J.A. (org.) **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Unicamp/ Nied. 1999.

_____. **Educação a distância via Internet**. Campinas, São Paulo: AverCamp Editora, 2003.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via Internet**. 2ª Edição, São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. **Uso da internet em sala de aula**. Educar, Curitiba, n. 19, p. 131-146. 2002. Editora da UFPR.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILEY, D. A. (2000). **Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy**. In D. A. Wiley (Ed.), **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version**. Retrieved MONTH DAY, YEAR, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE CAPOEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCACIONAL

José Olímpio Ferreira Neto

Eles¹¹ serão os grandes capoeiras do futuro e para isso trabalhei e lutei com ele e por eles. Serão mestres mesmo, não professores de improviso como existem por aí e que só servem para destruir nossa tradição que é tão bela. A estes rapazes ensinei até mesmo 'o pulo do gato'. Por isso tenho as maiores esperanças em seu futuro.

Mestre Pastinha

1. Introdução

O presente trabalho é parte de uma monografia de um curso de especialização em Educação, intitulada *Importância da Capoeira no Desenvolvimento Sócio-educacional* e que foi realizada em dois momentos, a saber, uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo em uma instituição de ensino. O intuito foi ratificar os principais aspectos educacionais da capoeira e conhecer como o profissional que articula a referida atividade busca formação. Buscou-se identificá-la como instrumento educacional interdisciplinar capaz de promover o desenvolvimento das múltiplas inteligências e facilitar a inclusão social. Inspirado na experiência de 18 anos de prática, desenvolvi essa pesquisa.

A referida arte possui uma riqueza pedagógica, oferecendo múltiplos significados aos sujeitos envolvidos, sejam discípulos ou mestres. A capoeira pode ser facilmente inserida no contexto escolar. Sua prática pode se dar em qualquer local e a um baixo custo para a administração da escola. Objetiva-se, com esse trabalho, investigar a

¹¹ Mestre Pastinha se refere aos seus dois alunos João Grande e João Pequeno, ainda vivos e que divulgam a capoeira pelo mundo afora (CASTRO JÚNIOR, 2004, p. 151)

importância da capoeira no desenvolvimento socioeducacional, relacionando os dados coletados em uma pesquisa de campo com a pesquisa teórica. Busca-se, sobretudo, identificar como o capoeirista contemporâneo, ou seja, o profissional da capoeira se enquadra no novo contexto em que a atividade se encontra, o de instrumento educacional, colaborando, assim, para o desenvolvimento do educando.

Para o embasamento teórico utilizaram-se as ideias dos seguintes autores: ALMEIDA (1999), ANTUNES (1998, 2005), CAMPOS (2001), CARVALHO (2003), CASTRO JÚNIOR (2004), COUTO (1999) e REGO (1968). Entre esses, há estudiosos que pesquisam sobre a capoeira e teóricos da Educação.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola no município de Fortaleza com o profissional de capoeira da instituição. O instrumento de coleta utilizado foi um questionário subjetivo, contendo dez questões cujas respostas foram transcritas e analisadas neste trabalho.

Este estudo divide-se em quatro partes. Na primeira, buscou-se descrever a capoeira: como é desenvolvido o seu ritual e o que se utiliza para sua realização, apontando ainda, seus aspectos educacionais. No segundo momento do trabalho, aponta-se a relação da capoeira com as demais disciplinas, com as múltiplas inteligências e com a inclusão social. Em seguida, tenta-se traçar um perfil do profissional de capoeira como um educador. Por último, é apresentada a pesquisa de campo tentando verificar se o sujeito da pesquisa se enquadra no perfil do profissional descrito na fundamentação teórica.

2. O que é capoeira

A capoeira é uma cultura inacabada, ninguém é seu dono. Ela se encontra em um eterno processo de mudança e pode ser muitas coisas ao mesmo tempo: trabalho, luta, arte, dança, poesia, cultura, folclore, esporte, filosofia de vida, liberdade, expressão corporal, profissão, educação física e muito mais.

Essa manifestação cultural dá oportunidades de trabalho, proporciona objetivo a pessoas desencorajadas e momentos de prazer. Ela engloba em uma só atividade competências inúmeras e que podem ser desenvolvidas em uma instituição educacional a um baixo custo.

Segundo Rego (1968, p. 291), “O Capoeira desde o seu aparecimento foi considerado um marginal, um delinqüente, em que a sociedade deveria vigiá-lo e as leis penais enquadrá-lo e puni-lo”.

Manoel dos Reis Machado, o famoso Mestre Bimba, nasce para mudar essa história. O mestre organizou, criou normas, uniforme, graduação e um método de ensino denominado de capoeira regional. Mestre Bimba é reconhecidamente um educador. Recebeu título de instrutor de Educação Física, foi inovador, criativo e transformador. Agiu como um verdadeiro pedagogo das melhores faculdades.

O trabalho desse mestre foi, sem dúvida, o mais importante para que a capoeira ascendesse às camadas mais abastadas da sociedade e passasse a ser reconhecida como esporte. Seus discípulos e outros mestres renomados continuaram a contribuir para que a caminhada rumo ao progresso dessa atividade cultural não estacionasse e, graças aos esforços desse grupo, foi possível oficializá-la: “Em 26 de dezembro de 1972, a Capoeira foi oficializada pela Confederação Brasileira de Pugilismo, [...] entrando em vigor em 1º de janeiro de 1973” (CAMPOS, 2001, p. 46)

No dia 15 de julho de 2008, a capoeira foi reconhecida como patrimônio cultural brasileiro e registrada como bem cultural de natureza imaterial, marcando de vez sua importância no cenário educacional brasileiro. A capoeira é cultura, esporte e educação.

2.1. A capoeira e os seus fundamentos

A capoeira, no contexto educacional, afasta-se da concepção de luta violenta e se aproxima de um jogo, uma comunicação corporal, onde a inteligência, aliada ao exercício, prevalece. Mestre Cafuné afirma que “A Capoeira ‘se joga’ não é ‘arte marcial’ de

iniciativa agressiva. (Revista Praticando Capoeira, 2006, p. 20) Seus praticantes exibem um espetáculo estético variado com mistura de diversos movimentos, extraídos de várias manifestações culturais como lutas marciais, ginástica e outras manifestações esportivas e culturais.

Mestre Bimba dizia que “a ginga é a alma do capoeirista” (SOUSA, 2006, p. 39). A principal movimentação da capoeira é a ginga. É nela que começam todos os golpes. A ginga é tida por Mestre Bimba e pelos mestres da atualidade como exercício de suma importância para o desenvolvimento do capoeirista. O gingado é a movimentação do corpo de um lado para o outro, é ponto de partida dos movimentos de ataque e defesa. A ginga engana, o balanço do corpo ludibria o outro capoeirista com quem se joga e encanta a quem observa.

Além da ginga, há os movimentos de defesa e ataque. Esses movimentos determinam a comunicação do jogo. Para Areias (1998, p. 90), os movimentos de ataque e defesa se confundem, um ataque pode ser uma defesa e vice-versa.

O capoeirista nunca apara um ataque adversário para em seguida atacá-lo; ele tira o seu corpo da mira do ataque, agachando-se ou esquivando-se, porém simultaneamente atacando. É por isso que a Capoeira não se caracteriza como sendo uma luta de defesa ou de ataque, e sim as duas coisas ao mesmo tempo, o que a diferencia de todas as outras lutas. O que existe, porém, é que alguns movimentos se caracterizam mais como defesa e outros como ataques (*idem*)

Há, ainda, os movimentos acrobáticos ou floreios. Eles embelezam o jogo e proporcionam um espetáculo particular. São movimentos de equilíbrio e flexibilidade como saltos, bananeiras e giros, onde o capoeirista desafia seus limites corporais denotando uma imensa capacidade sinestésico-corporal. Para Areias (*op. cit.*, p. 92), “É saltando, contorcendo-se e equilibrando o seu corpo nas posições mais difíceis e imagináveis que o capoeirista se sente grande, liberto e ao mesmo tempo uma criança peralta [...]”. O

desafio aos limites do corpo é o grande atrativo nos movimentos acrobáticos do capoeirista. Tais movimentos, quando realizados por adultos, os fazem lembrar de quando eram crianças e, para as crianças, é o lúdico na prática da atividade, sendo, portanto, um dos principais atrativos para elas.

2.2. A roda e o ritual

Na roda de capoeira todos os participantes têm funções que podem ser revezadas de acordo com a organização do mestre da roda. Para a organização da roda, é muito importante a participação de todos na colaboração da disciplina. Eis o que registra Couto (1999, p. 46): “[...] é indispensável também o ritmo das palmas, todos têm que acompanhar batendo palmas e cantar, em sintonia com os instrumentos”.

A música desempenha papel de suma importância no desenvolvimento da roda. A esse respeito, Almeida (1999, p. 70) afirma:

A música tanto estimula o capoeirista a vadiar com energia quanto facilita a cadência na ginga, a harmonia de movimentos, o controle pessoal e a apreciação dos vários aspectos da cultura capoeirística que se manifesta no conteúdo das cantigas.

O berimbau é a figura central da roda. É esse instrumento que comanda o jogo através da figura do mestre. Afirmava o saudoso Mestre Bimba *apud* Almeida (1999, p. 71, 79):

[...] sem Berimbau não se aprende a jogar Capoeira!
O berimbau é o símbolo de autoridade na roda, o centro coordenador do qual deverá emanar o axé necessário para que a Capoeiragem funcione. Numa roda em que o respeito ao berimbau existir, não haverá violência desenfreada e nossa arte será praticada com respeito, dignidade e um profundo sentimento de comemoração e irmandade.

Existe ainda uma roda muito especial que acontece em um ritual chamado de batizado. O batizado é uma festa, que é o marco inicial da vida do capoeirista. Essa tradição tem como pioneiro o Mestre Bimba, criador da capoeira regional. Segundo Couto (1999, p. 23), vulgo Mestre Zoião, “[...] para marcar o ato do batismo, o capoeirista recebia de Mestre Bimba um lenço de seda que era usado no pescoço simbolizando o batismo”. Esse lenço significava a graduação do aluno. Hoje há diversos tipos de graduações como os cordões, as cordas ou os cordéis. Nos eventos de Mestre Bimba, o aluno além do padrinho que era um capoeirista mais antigo, tinha ainda uma madrinha. O evento contava com paraninfo, orador e demais formalidades típicas do meio acadêmico.

O dia do batizado é muito importante para o aluno. A presença de seus familiares e amigos é fator de contribuição para o seu desenvolvimento. Esse ritual marca a vida do indivíduo não só como capoeirista, mas também como cidadão, pois, a partir de então, ele tem como dever defender essa cultura de raiz afro-brasileira e agir de acordo com as normas de boa conduta da sociedade.

3. A capoeira e seus aspectos educacionais

A capoeira é um jogo e sobre ela o Mestre Cafuné (Revista Praticando Capoeira, 2006, p. 20) assim se refere:

A estética substitui a violência e, também nesse sentido, pode-se falar de uma educação pela Capoeira, independente de qualquer propósito de defesa e ataque. Sobrevive a Capoeira mesmo fora de um contexto de escravidão: ela, por assim dizer, ganha vida própria e emancipa-se das desumanas situações que lhe deram origem.

Graças a Mestre Bimba a capoeira além de cultura popular brasileira é considerada esporte e, como tal, pode ser ajustada em vários níveis do ensino, “[...] por ser uma manifestação popular, rica

de música e movimentos, com substrato cultural, além de bastante difundida em todas as classes sociais” (CAMPOS, 2001, p. 49).

3.1. A capoeira e seu aspecto interdisciplinar

Observa-se, na capoeira, uma ligação com diversos campos do saber, principalmente com as disciplinas de Educação Física, História, Português e Geografia. Para Campos (2001, p. 75,76), “[...] todos os indícios mostram que a relação da Capoeira com a Educação Física é de reciprocidade [...] o ensino-aprendizagem da Capoeira, [...] é capaz de atender a necessidades atléticas dos capoeiristas [...]”. A capoeira é educação física contextualizada. Mas não é apenas com a disciplina Educação física que a capoeira se relaciona. Ela também está intrinsecamente ligada à História do Brasil, nasce com esta. Suas cantigas são recheadas de descrições geográficas, identificando os locais de jogo, academias e beleza de lugares; trazem a filosofia dos velhos mestres através de histórias de personagens famosos ou deles mesmos. Com relação à Língua Portuguesa, apresentam várias corruptelas que podem ser identificadas e analisadas, buscando-se fazer um comparativo entre a linguagem formal e informal.

É possível, ainda, através de uma aula teórico-prática, ser abordados aspectos biológicos, matemáticos, linguísticos, filosóficos, sociológicos, etc. As cantigas e os exercícios corporais oferecem variados elementos a serem trabalhados.

A capoeira é inspiração no mundo das artes plásticas, da literatura, da música e do cinema. Está nas pinturas de Rugendas, Debret e Carybè; nos livros de Jorge Amado e Aluísio Azevedo; nas músicas de Vinícius de Moraes, Tom Jobim e Baden Powell; nos filmes produzidos em Hollywood ou nas produções nacionais.

Segundo Campos, vulgo Mestre Xaréu, em entrevista concedida à Revista *Praticando Capoeira* (2007, p. 27), “A Capoeira é fantástica por ser polissêmica, ou seja, tem muitos significados e muitas possibilidades”. Ela pode ser trabalhada a partir de diversas perspectivas, envolvendo diversas disciplinas e se relacionando com elas, proporcionando, assim, uma visão holística e de conexão ao seu

praticante, afastando-o de uma concepção cartesiana-fragmentada de mundo.

3.2. As múltiplas inteligências através da capoeira

Gardner, *apud* Antunes (2005), criador da teoria das múltiplas inteligências, tão divulgada na atualidade, tanto no âmbito empresarial como educacional, aponta oito inteligências: interpessoal, intrapessoal, sonora (musical), lógico-matemática, cinestésico-corporal, naturalista, linguística e espacial. O autor, com sua teoria, quebra os parâmetros, antes apregoados, de que se poderia "fabricar" homens em séries (todos iguais com o mesmo potencial de inteligência e aqueles que não conseguem atingir certo patamar é porque possuem o QI inferior aos demais).

A inteligência mais evidente na prática da capoeira, certamente, é a inteligência sinestésico-corporal. Através do desenvolvimento dessa inteligência tem-se o domínio do uso do corpo na execução dos movimentos de maneira ágil e eficaz. Realizando um trabalho de força, resistência, equilíbrio, flexibilidade e controle corporal. Segundo Antunes (1998, p. 50) “O desenvolvimento da inteligência “sinestésico-corporal” é, infelizmente, muito prejudicado na cultura ocidental pela preconceituosa visão de que “coisas da cabeça valem bem mais do que coisas do corpo”.

A inteligência musical pode ser trabalhada pela variedade de instrumentos existentes na capoeira. Seu ritmo harmonioso, juntamente com o coro dos participantes, transmite aos que estão na roda energia e inspiração para desenvolverem o jogo de maneira prazerosa. Sem ritmo, sua prática não é a mesma.

A inteligência linguística pode ser trabalhada através das letras das cantigas e do estudo da história; a interpessoal, através do relacionamento cotidiano com nossos colegas dividindo momentos de alegria nas rodas; a intrapessoal é trabalhada através do controle das emoções que o capoeirista vai desenvolvendo durante sua jornada, pois é necessário concentração para a execução dos

movimentos, disciplina e responsabilidade; a espacial, através da análise da circunferência da roda, utilizando os movimentos e ocupando toda a área da roda sem tocar no parceiro de forma desastrada. Finalmente, a lógico-matemática que, segundo Carvalho (2003), o Mestre Mané, é desenvolvida no desenrolar do jogo, onde algumas situações evidenciam de forma marcante a presença da astúcia, velocidade e ação com pensamento instantâneo.

Antunes (*idem*, p. 56) afirma que “Todas as inteligências existem em quase todas as pessoas [...] É possível perceber que, em algumas pessoas, [...] pode ser mais limitado, mas, em todas as pessoas, todas as inteligências se apresentam prontas para serem estimuladas”.

A roda de capoeira é ambiente propício ao desenvolvimento das múltiplas inteligências, pois é atividade de riqueza cultural com múltiplos aspectos, facilitando a formação integral do indivíduo.

3.3. A capoeira colaborando para inclusão social

Na capoeira todos têm seu espaço, a expressão é livre, sua prática está afastada de preconceitos.

Aprender Capoeira é, acima de tudo, interagir com a identidade cultural de um povo, é vivenciar a expressão corporal, é ter a possibilidade de adquirir o espírito crítico reflexivo da sociedade onde está inserido. É a certeza da contribuição para um elo harmônico corpo e mente, valorizando o talento, as potencialidades humanas e reconhecendo seus limites e oportunidades. (CAMPOS, 2001, p. 78)

Vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos no intuito de promover a inclusão de pessoas com algum tipo de necessidade especial à sociedade sem que sua limitação seja vista como algo de outro mundo. Na Capoeira o capoeirista não se limita apenas a linguagem corporal. O trabalho de Carvalho (2003) conhecido nas rodas de capoeira como Mestre Mané auxilia no desenvolvimento de pessoas com problemas auditivos. Acerca do assunto ele diz:

Partindo do pressuposto que ao jogar a Capoeira há uma linguagem corporal expressa e manifesta, e que essa linguagem é muito comum na forma de comunicação das pessoas com perda auditiva e surdez, procuramos desenvolver sinais, símbolos, gestos e mímicas. Tais recursos fazem parte da cultura das pessoas com perda auditiva ou surdez, e são um recurso utilizado na comunicação. Respeitando este aspecto cultural das pessoas com perda auditiva ou surdez, começamos a criar sinais e símbolos referentes aos diversos movimentos da Capoeira, sempre de comum acordo com os participantes. (CARVALHO, 2003, p. 43)

Além desse trabalho com pessoas de variadas limitações, a Capoeira não é exclusividade de nenhuma classe social. Ela quebra os preconceitos do mundo capitalista. Mestre Xaréu conta em entrevista concedida a Revista *Praticando Capoeira* (2007, p. 27) que:

[...] os maiores ensinamentos da Escola de Bimba foram: o respeito às diferenças, entender e aceitar as pessoas como elas são, o reconhecimento das potencialidades, a disciplina, superar as dificuldades com determinação e acreditar no futuro.

A disciplina ajuda na formação do caráter, não basta apenas que regras estejam escritas, o exemplo dado pelo mestre facilita esse processo.

4. O mestre-educador

O mestre deve orientar os mais imaturos. Mestre Bimba *apud* (ALMEIDA, 1999, p. 48) dizia a um de seus discípulos:

– Meu filho! O caminho da verdadeira Capoeiragem não é para qualquer um.[...] Você precisa aprender a se

controlar no jogo, respeitar seu colega... andar direito, abrir os olhos p'ro certo e p'ro errado. (sic)

Por sua vez, Mestre Pastinha (1988, p. 32), outro mestre de grande relevância para o universo da Capoeira diz:

O capoeirista deve ter em mente que a Capoeira não visa, exclusivamente, preparar o indivíduo para o ataque ou defesa contra uma agressão, mas, desenvolver, ainda, por meio de exercícios físicos e mentais um verdadeiro estado de equilíbrio psicofísico, fazendo do capoeirista um autêntico desportista, um homem que sabe dominar-se antes de dominar o adversário.

Ambos os mestres visam, acima de tudo, desenvolver no sujeito o controle de suas emoções, gerando, assim, uma pessoa mais equilibrada para o convívio em sociedade. Apesar de a capoeira ser pautada em um ideal de liberdade, ela não é praticada de modo irresponsável, os mestres orientam seus alunos seja na roda de capoeira, seja na roda da vida.

Antigamente e ainda hoje, o mestre de capoeira tem um grau de intimidade com o aluno. Ele quer saber como está a vida do aluno. No contato do aluno com o mestre de capoeira se desenvolve uma relação de afeto que vai se construindo aos poucos. Abreu *apud* Castro Júnior (2004, p. 150) diz:

A relação do mestre com o aluno na capoeira é uma relação extremamente importante porque ela é pessoal, e os ensinamentos são transmitidos como se fossem um segredo, com um certo grau de intimidade [...] o mestre preocupa-se em está próximo dos alunos. Os movimentos são feitos bem perto, ele ensina pegando em sua mão, vai “ajeitando” o seu corpo. Todo esse processo é próprio da pedagogia africana: é uma forma rica de suscetibilidade na passagem dos movimentos, através dos toques.

Segundo Schettini (2005, p. 34),

[...] só conseguiremos através do afeto, que nada mais é do que “fazer uma declaração de amor” aqueles a quem precisamos dar limites. É mediante o afeto que chegamos à disciplina e aos limites.

Dentro da capoeira a disciplina é construída através do afeto e não apenas através de regras escritas.

Uma relação baseada no afeto pode despertar o educando para o real sentido de seguir parâmetros éticos para uma melhor vida social. E esse trabalho pode ser reforçado pelo mestre educador. Couto (1999, p. 56) afirma que o mestre ou

[...] professor de capoeira deve possuir disciplina, equilíbrio e formação, para que o mesmo desempenhe o seu papel de formador de alunos com extrema eficiência e dedicação, desenvolvendo o potencial de jovens e adolescentes [...] deve possuir qualidades que o permita transferir os seus conhecimentos à cerca da história, da arte e da filosofia da Capoeira para os seus alunos.

Hoje, o capoeirista está ciente de seu papel de educador, de sujeito que colabora para formação de outros. Ele busca a formação dentro e fora de sua academia, interage com outros grupos, a fim de observar as diversas visões da capoeira. Busca também fora do universo capoeirístico aperfeiçoar seus conhecimentos para proporcionar um melhor serviço à sociedade. Na escola, busca ser um modelo de cidadão a colaborar com o bem-estar do educando e servir de parâmetro, assim como Mestre Bimba foi e ainda é para seus discípulos e admiradores no universo da capoeira.

Para Campos (2001, p. 85),

Cabe ao Mestre de Capoeira a responsabilidade de transmitir os conhecimentos adquiridos, conhecimentos estes, na sua imensa maioria, absorvidos pelo processo da oralidade. No entanto, os verdadeiros mestres comprometidos em repassar o

legado recebido criam estratégia própria e, com dinamismo fora do comum, vencem obstáculos, preconceitos e mantêm as tradições, transmitindo para seus alunos um jeito de ser brasileiro e viver a realidade, a partir dos substratos que a história popular oferece.

O profissional de capoeira ou de qualquer outra atividade que atue na escola precisa de apoio dela para fazer aflorar toda sua capacidade criativa. O sujeito do aprendizado na escola é o educando, geralmente, criança ou adolescente. Sujeito este que não pode ser trabalhado por profissional sem qualificação, de maneira isolada da comunidade escolar e sem qualquer tipo de apoio da instituição de ensino. Muitas escolas possuem voluntários que apenas se utilizam do espaço escolar sem nenhuma remuneração ou apoio da coordenação das instituições.

Segundo Lussac (1996, p. 37) *apud* Campos (2001, p. 77),

A Capoeira deveria fazer parte do currículo escolar, junto com a História do Negro, porque ela representa junto com toda uma cultura, a História do Brasil, por isso seria importante seu ensinamento, pois, dessa forma, nosso povo teria oportunidade de conhecer e praticar a nossa cultura e aprender os folguedos populares de seu país, e assim buscar a sua própria identidade.

O profissional da capoeira, se valorizado, poderá dar uma contribuição mais real no desenvolvimento sócio-educacional do sujeito aprendente na escola. Segundo Campos (2007, p. 28), a capoeira é:

Uma ferramenta que apresenta regras, rituais, hierarquia, convivência com diferentes, oportunidades, identidade cultural, desperta vocação, define potencialidades, estimula superação, remete o educando a uma motivação de ser gente, de ser mestre na sociedade em que vive.

A capoeira nas escolas, se desenvolvida em projetos com um apoio pedagógico, tem mais chances de êxito assim como qualquer outra atividade no âmbito escolar. Aulas realizadas com planejamento em contato com outras disciplinas se tornarão mais produtivas. Para Campos (2001, p. 73),

[...] o ensino da Capoeira deverá ser generalizado, não deverá contemplar somente o aspecto técnico da luta, defesa pessoal ou esporte: o ensino dos golpes e seqüências deverá ser acompanhado da transmissão de todos os elementos que envolvem a cultura, a história, a origem e a evolução, ao tempo que deverão ser estimulados a pesquisa, o debate e a discussão em seminários, para que o educando tenha uma participação efetiva da Capoeira como um todo. A idéia de unidade nasce da participação do aluno no jogo, cântico, toques e ação teórica.

Segundo Mestre Cafuné *in* Revista Praticando Capoeira (2006, p. 21), a capoeira oferece

[...] um ensino em que o professor vai se adequando à capacidade do discípulo, como quem ‘puxa’ para fazer aflorar o jogo próprio de cada um [...].

O jogo próprio de cada um é onde esse sujeito exprime sua maneira particular de ser, contribuindo para sociedade em que vive.

5. Metodologia

5.1. Caracterização da instituição

A escola escolhida como palco para a pesquisa localiza-se em Fortaleza. Oferece o ensino básico, desde o infantil até o ensino médio. Possui um espaço físico bem estruturado, conta com quadras cobertas, é adequado para o aprendizado e para a realização de práticas esportivas e recreativas, otimizando qualquer atividade que

se realize em seu interior. Não apenas sua área esportiva é bem estruturada. A instituição possui também laboratório de informática e salas adequadas às aulas expositivas.

5.2. Caracterização do sujeito

O sujeito da pesquisa é do sexo masculino e tem 40 anos. É professor de Educação Física e mestre de capoeira e, doravante o trataremos pelas iniciais FCA. Ele possui mais de 30 anos de prática de capoeira, dos quais, 20 anos na área de ensino. Possui também duas pós-graduações na área de Educação Física, em uma delas seu trabalho de conclusão teve com temática a capoeira.

Como mestre de capoeira realizou diversos eventos na cidade de Fortaleza, o que engrandeceu nossa arte perante a sociedade. Foi integrante de um dos maiores grupos de capoeira do mundo. Recentemente fundou um grupo que conta com vários graduados sobre sua orientação e que desenvolvem trabalhos educacionais em várias instituições.

5.3. Instrumento de coleta

O instrumento de coleta utilizado foi um questionário subjetivo (em anexo), envolvendo dez questões sobre a relação entre a capoeira e a escola e foi aplicado na instituição de ensino descrita acima, com o profissional da capoeira. As questões foram formuladas no intuito de verificar a importância da capoeira sob o ponto de vista socioeducacional. Os dados foram recolhidos e em seguida transcritos nesse trabalho.

Busca-se, sobretudo, verificar se o profissional da capoeira está acompanhando o processo de evolução da atividade como instrumento educacional capaz de promover o desenvolvimento do educando de forma integral. E ainda perceber se este tem seu trabalho facilitado pela unidade escolar.

5.4. Análise dos dados

Nesse momento, buscou-se analisar as questões respondidas pelo sujeito da pesquisa. A primeira parte são perguntas diretamente ao profissional, a fim de perceber se esse profissional compreende o estágio em que a capoeira se encontra, o de instrumento educacional.

A primeira pergunta que o questionário traz é sobre a importância da capoeira no universo escolar sob a visão do profissional. O mesmo nos responde que “[...] além da Capoeira ser luta, esporte, dança, única e genuinamente brasileira, traz na sua bagagem a cultura popular [...]”. Ressalta ainda que as cantigas e músicas contam a história de nossos antepassados, despertando nos estudantes o conhecimento da raça de nosso povo. E aponta que “Disciplina e espírito de companheirismo também são desenvolvidos no dia-a-dia das aulas”.

Na pergunta seguinte indagou-se sobre o conteúdo das aulas e a resposta de FCA foi a seguinte:

A disciplina, história, espírito coletivo são fatores fundamentais e básicos para o desenvolvimento da arte, despojada de preconceito, a Capoeira está para negros, brancos, jovens e adultos [...].

Na terceira pergunta a intenção foi saber se ele trabalha algum dos parâmetros educacionais abordados em neste trabalho como interdisciplinaridade, múltiplas inteligências e inclusão social. FCA comentou sobre inclusão social dizendo que esta foi tema de sua monografia onde fala da oportunidade de pessoas que vivem a margem da sociedade e que tem a Capoeira como instrumento de resgate de indivíduos para seu meio social transformando-o em cidadão.

Na quarta indagação o objetivo foi o de saber se o sujeito trabalha com planos e projetos, e ainda, se esses são seguidos, caso existam. Ele responde da seguinte maneira: “Os planos de aula existem, mas como a capoeira, são flexíveis [...] O plano de aula é tido como base para se trabalhar sem perder o objetivo”.

Na seguinte, foi perguntado que tipo de material o profissional utiliza para preparar suas aulas e sua reposta foi: “utilizo livros, trabalhos publicados e a experiência de 30 anos de trabalho, dentre eles alguns trabalhos acadêmicos que já desenvolvi ao longo desses anos”. Na pergunta seguinte foi investigado se ele busca se reciclar com cursos complementares e FCA responde: “Sempre estou me reciclando, e reciclando a outros também com aquilo que acho que seja importante para [...] para melhorar o nível de suas aulas”.

As quatro últimas se dirigem ao universo escolar para saber se a escola colabora para que atividade aconteça de maneira satisfatória. O profissional afirmou que o local de desenvolvimento das atividades é muito bom. Tem uma sala com laboratório e equipamentos que muito o ajudam a desenvolver as crianças ludicamente. A seguinte foi sobre a disponibilidade de material para as aulas. Ele disse que “colchões para saltos, obstáculos e espaço que é de fundamental importância” são cedidos pela escola. Na outra questão a pergunta versou acerca de apoio financeiro e FCA respondeu: “Na escola privada não há, mas em projetos sim e com certa dificuldade”. Na última indagação foi perguntado se ele é contratado pela escola e ele respondeu de maneira afirmativa.

Nas questões que dizem respeito unicamente ao profissional percebeu-se que ele se enquadra no contexto atual em que atividade se encontra. O profissional buscou formação acadêmica, o que engrandece seu currículo. Constantemente se recicla e busca transferir esses conhecimentos aos outros profissionais que estão sob sua orientação. Ele se enquadra, ainda, na visão do profissional da capoeira atual. Segundo Campos (2001, p.47),

[...] o capoeirista é um jogador-estudioso, aquele que pratica a Capoeira e, ao mesmo tempo se interessa pela pesquisa, aprofundando e produzindo conhecimentos históricos, técnicos e antropológicos.

O sujeito dessa pesquisa é um jogador-estudioso, pois, ao longo de sua jornada capoeirística, além de jogar muita capoeira em diversos lugares mundo afora e desenvolver trabalhos no campo do

ensino da capoeira, ele também produziu trabalhos acadêmicos e continua a se reciclar e reciclar a sociedade capoeirística. Participa de diversos eventos não só no mundo da capoeira, mas também dando palestras em escolas e universidades divulgando a arte que abraça.

6. Considerações finais

Ao término dessa pesquisa, concluiu-se que a capoeira é de suma importância para o desenvolvimento socioeducacional dos estudantes. A referida cultura oferece um leque de atividades através das quais se podem trabalhar conteúdos do universo escolar. É um instrumento que conduz o indivíduo ao seu progresso físico, moral e intelectual, podendo auxiliar diretamente na formação de jovens, pois é uma atividade interdisciplinar, é capaz de desenvolver as múltiplas inteligências, auxilia no processo de inclusão social, e ainda é remédio salutar para os problemas de agressividade e indisciplina na escola.

Muitas vezes, os conteúdos abordados em sala de aula são repassados de forma mais tradicional, dificultando o interesse dos alunos. As disciplinas do currículo escolar estão presentes no dia a dia da atividade de forma contextualizada, facilitando a assimilação de forma lúdica. A História, a Geografia, o Português, a Educação Física e até a Matemática são realidades dentro do contexto capoeirístico. Alguns dos conteúdos dessas disciplinas são facilmente trabalhados por essa atividade. O convívio com outras pessoas, o trabalho cooperativo e de concentração, força, equilíbrio e elasticidade, as respostas rápidas no jogo, dentre outros, facilita o desenvolvimento das múltiplas inteligências. A capoeira ‘se joga’ não é ‘arte marcial’ de iniciativa agressiva. É atividade sem preconceitos, nascida na ânsia de liberdade e está para todas as raças, todas as idades e todas as condições físicas. Ela melhora a autoestima das pessoas que possuem algum tipo de comprometimento físico e colabora para inserção destas na sociedade.

Nota-se, através da pesquisa teórica e da pesquisa de campo realizada, a preocupação dos profissionais desta arte em buscar formação fora do universo capoeirístico. Hoje, muitos escrevem sobre o assunto em livros, monografias, dissertações ou teses. O capoeirista se transformou em um jogador-estudioso como afirma Campos (2001). Muitos deles buscam o universo acadêmico na intenção de aprimorar seu trabalho.

A capoeira se aperfeiçoa como instrumento educacional e já faz parte desse universo. Está presente em escolas, universidades, ONGs, etc. Contribui para o desenvolvimento do educando de forma integral, realizando a fusão de corpo e mente, objetivo tão cultuado pelos gregos de outrora. Pode ser um instrumento que, junto às outras atividades, transforma o espaço escolar em um espaço democrático e prazeroso para o educando e para os profissionais.

Referências

ALMEIDA, Ubirajara Guimarães. **Água de Beber, Câmara! Um Bate-papo de Capoeira.** s/ed., Salvador-BA: EGBA, 1999.

ANTUNES, Celso. **Curso Educadores do século XX e sua ação na atual sala de aula** - módulo 6: Howard Gardner, Revista ABC Educatio, São Paulo-SP: Editora Criarp, 2005.

ANTUNES, Celso. **As Múltiplas Inteligências e Seus Estímulos:** Coleção Papyrus Educação, Campinas-SP: Papyrus, 1998.

AREIAS, Anande das. O que é Capoeira. 4ªed, São Paulo, SP: Editora Tribo, 1998.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na Universidade: Uma Trajetória de Resistência.** s/ed., Salvador-BA: SCT, EDUFBA, 2001.

CARVALHO, Manoel Silva de. **Capoeira: vendo e aprendendo com o movimento.** SESC – Desafiando as diferenças. São Paulo. Ed. SESC, 2003. (40-49)

CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. **Capoeira Angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade.** In: Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 143-158, jan. 2004.

COUTO, A. Adyrolvã. **História Arte & Filosofia da Capoeira Nacional**. s/ed., Salvador-BA: Gráfica Santa Helena, 1999.

_____. **Importância da Capoeira no Desenvolvimento Sócio-educacional**. 2008. 50 f. Monografia (especialização em Administração Escolar) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza-CE, 2008.

_____. **Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem**. in: SANTOS, José Kennedy Silva dos. *Abrindo trilhas para os saberes: Formação humana, Cultura e Diversidade*. Fortaleza: SEDUC-CE, 2009.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Capoeira Angola: Mestre Pastinha**. 3ªed., Salvador-BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: Ensaio Sócio-Etinográfico**. s/ed., Salvador, BA: Editora Itapuã, 1968.

SCHETTINI. Luiz. *Limites e Disciplina em uma dimensão Afetiva*. Anais do Congresso Internacional de indisciplina e agressividade na escola: prevenção e intervenção. s/ed. Recife – PE: SAPIENS, 2005. (33-37)

SOUSA, Manoel Lima de "Chitãozinho". **ABC da Capoeira**. 1ªed., Fortaleza, CE: Imaginário Editorial e Gráfica, 2006.

VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira Corpo e Cultura Popular no Brasil**. 2ªd., Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

Revista *Praticando Capoeira*, nº 32, Mestre Cafuné. **Bimba e a Facultad de Ciências de la Infaormacion de la Universidad de Navarra, Espanha** (segunda parte). São Paulo, SP Editora D+ Ltda, 2006. (20-21)

Revista *Praticando Capoeira*, nº 42, **Palavra do Mestre: Mestre Xaréu**. São Paulo, SP: Editora D+ Ltda, 2007. (27-29)

ANEXO

Questionário

1. Qual a importância da Capoeira no universo escolar?
2. O que você ensina em suas aulas de Capoeira (conteúdo prático-teórico)? Por quê?

3. Você já ouviu falar em interdisciplinaridade, múltiplas inteligências ou inclusão social? Comente como você trabalha esses parâmetros em suas aulas.
4. Você trabalha em cima de projetos e planos de aulas? Esses se existem, são seguidos?
5. Que tipo de material você utiliza para preparar suas aulas? Você consulta livros?
6. Você busca se reciclar com cursos complementares (palestras, congressos, na área capoeirística e, ou educacional)?
7. O local de desenvolvimento das aulas é apropriado?
8. A escola disponibiliza material para as aulas de Capoeira?
9. Existem recursos financeiros (apoio, verba federal, estadual, municipal ou privado)?
10. Você é contratado pela escola?

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RESPEITO À DIVERSIDADE E PROMOÇÃO DA IGUALDADE

Márcia Maria Albuquerque
Francisca Inar de Sousa

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito de todos os cidadãos que, por diversos motivos, não iniciaram ou não completaram sua escolaridade na idade apropriada. O artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, diz que é papel do Estado a garantia de sua oferta obrigatória e gratuita no ensino fundamental. Ainda segundo as normas constitucionais (art. 214), os poderes públicos devem integrar ações que contribuam para universalizar o ensino, erradicar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sincronia com a Carta Magna, ratifica o dever do Estado de oferecer o acesso e garantir a permanência dos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade própria, “mediante ações integradas e complementares entre si” (art. 37, § 1º e 2º).

A Educação de Jovens e Adultos vem expressa, também, na Declaração de Hamburgo (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas a esta modalidade de ensino, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Tem como objetivos o desenvolvimento pleno da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho.

Os alunos matriculados na EJA, por um motivo ou por outro, passaram por um processo de exclusão vivenciado em momentos diferentes de suas vidas e que tem origem em diversas razões das mais diferentes ordens: sociais, educacionais, étnicas e de gênero.

Historicamente excluídos, em geral, os alunos da EJA são enxergados de forma preconceituosa e depreciados pela sociedade dominante, fato que contribui para o sentimento de desvalorização

quando comparados com a parcela daqueles que conseguem conquistar seu espaço no mundo por meio da educação ou por serem eleitos devido ao fato de trazerem em si as condicionantes simbólicas para sua aceitação social e cultural.

Sendo assim, discutimos se aqueles objetivos a serem atingidos pela EJA estão sendo de fato alcançados em sua plenitude ou estamos apenas trabalhando para a manutenção da situação de desigualdade em que está inserida a maioria daqueles que tiveram o direito à educação de qualidade negado ao longo da nossa história, em sua grande maioria uma população de afro-descendentes que, juridicamente libertos, ainda estão envoltos numa intrincada rede que os impede de progredir nos aspectos mais básicos de sua existência.

2. Construindo a pesquisa e revendo histórias

A discussão em questão, neste artigo, é um fragmento da pesquisa monográfica¹² que tem por objetivo analisar a efetivação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas da rede pública. Para a fundamentação, utilizamo-nos de uma pesquisa de campo que é bastante empregada nas ciências sociais e humanas, nas quais o Direito está inserido e que se constitui no procedimento metodológico que optamos por desenvolver neste trabalho: “Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta” (NETO, 1994, p. 52).

Sabemos que na pesquisa de campo se verifica a relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto a ser analisado. Assim, faz-se necessário que se disponha de procedimentos técnicos para a abordagem da temática, em especial, porque se está diante de um tema atual e polêmico, qual seja, a questão do respeito à diversidade e da promoção da igualdade racial.

¹² Efetivação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas: uma abordagem sócio-jurídica. Monografia de Márcia Maria Albuquerque para o Curso de Direito, UNIFOR, 2008. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UNIFOR, sob Parecer nº 383/2008.

Nosso objetivo, neste artigo, é, portanto, entender as motivações, necessidades e preocupações que trazem jovens e adultos de volta à escola, pois sabemos que diversos foram os motivos que os levaram a abandonar a sala de aula ainda crianças e adolescentes.

Um dos instrumentos utilizados para coletar as informações dos sujeitos da pesquisa foi o questionário, constituído de uma combinação de perguntas abertas e fechadas, que foram respondidas diretamente pelos alunos do turno da noite das turmas de Educação de Jovens e Adultos. Optamos por aplicar os questionários com as turmas da EJA por se tratar de um público diversificado, com faixa etária diferente e que tem em comum o fato de ter sido excluído do processo educacional. Também foi nas turmas da EJA que o tema história e cultura africana e afro-brasileira foi mais bem vivenciado devido à motivação dos próprios alunos.

Na aplicação do questionário, tomamos os cuidados sugeridos pelo Comitê de Ética da UNIFOR, explicando os objetivos e entregando a cada aluno entrevistado o Termo de Consentimento, que tem seus requisitos elencados na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 (UNIFOR, 2008):

A liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles sujeitos que, embora adultos e capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos ou à influência de autoridade, especialmente estudantes, militares, empregados, presidiários, internos em centros de readaptação, casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias.

Os questionários foram aplicados com os alunos da EJA de uma escola pública localizada na periferia urbana de Fortaleza que atende, principalmente, à comunidade do Planalto do Pici, ofertando matrículas no ano de 2008, no ensino fundamental (5º ao 9º ano) e médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Nessa modalidade de ensino, a escola

possui duas turmas: EJA III, que corresponde ao 5º, 6º e 7º anos e EJA IV, representando o 8º e 9º anos.

Responderam ao nosso questionário um total de 24 alunos, sendo 19 do sexo feminino e cinco do sexo masculino, demonstrando a prevalência de matrícula de mulheres nessas turmas. A idade dos discentes varia entre 15 e 60 anos e a maior parte deles está cursando a EJA IV. Quanto ao estado civil, 16 são mulheres solteiras, duas são casadas e uma é viúva. Dentre os homens, dois são casados e três solteiros. Prevalece, portanto, os solteiros nessas turmas.

Além do questionário, utilizamos entrevistas semiestruturadas, cujas respostas foram gravadas e depois transcritas e analisadas: uma com dois coordenadores pedagógicos e outra com dois docentes de duas escolas, totalizando três instituições de ensino contempladas nesta pesquisa.

As instituições de ensino cujas coordenadoras pedagógicas e professoras foram entrevistadas estão localizadas, também, na periferia urbana da cidade de Fortaleza, nos bairros do Bonsucesso e Autran Nunes. A primeira oferece apenas o ensino fundamental e a segunda trabalha com toda a educação básica. Responderam às entrevistas duas professoras, sendo uma do ensino fundamental e outra que leciona também no nível médio; além de duas coordenadoras pedagógicas.

O grupo entrevistado é homogêneo: as participantes são do sexo feminino e adotam práticas semelhantes de trabalho. As coordenadoras, no entanto, exercem função diferenciada, pois representam o núcleo gestor da escola. As professoras e coordenadoras pedagógicas apresentam o seguinte perfil:

- Professora 1: 26 anos, amarela (declarou sorrindo), casada, nível superior completo, licenciada em História pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), católica, recebe acima de dois salários mínimos.
- Professora 2: 37 anos, branca, solteira, nível superior, licenciada em História, espírita, recebe entre 6 e 7 salários mínimos. Também é formada em Biblioteconomia, exercendo a função por sete anos.

- Coordenadora 3: 44 anos, negra, solteira, especialista em Administração Escolar, católica, recebe o equivalente a seis salários mínimos.
- Coordenadora 4: 43 anos, “acredito que seja parda” (disse sorrindo), solteira, especialista em Administração Escolar e Educação Especial, católica, recebe seis salários mínimos.

Como observado, a maioria das profissionais é solteira, da religião católica, com nível superior e as coordenadoras disseram ter curso de especialização. Dependendo da função que exercem, recebem salários diferenciados, sendo que uma professora disse receber até sete vezes mais que as coordenadoras pedagógicas. Quanto ao item cor, uma se declarou branca, outra amarela, uma parda e uma negra; diversidade, portanto, nessa resposta.

3. Função restauradora da escola: “então eu digo ‘educação’ e penso ‘enxada’, o que foi para mim”

As motivações que levam alunos de volta à escola estão fundamentadas na experiência prática e concreta de mudança de vida de muitos sujeitos que encontraram um terreno propício a esse investimento ou foram sendo forjados na dura lida de muitos outros. Brandão (1987) desenvolve instigante discussão em que apresenta a história de vida de Antônio Cícero falando de sua experiência com a educação formal escolar. Diz ele que teve a impressão de que “a escola ensina a vida como ela não é”, reportando aos resultados dela na vida dele e de muitos companheiros que continuaram sua vida cotidiana no campo, sem transformações significativas. Antônio Cícero, agricultor do interior de Minas Gerais, diz ainda que a educação da forma como a conhecemos atualmente, muda a vida de poucos transformando-os em “doutores”. Ele afirma, em conversa informal com Brandão: “Doutor, a sua educação é a sua, e a minha é a sua” em alusão ao fato de que os valores levados para sala de aula pertencem a um grupo social diferente, em muitos casos, daqueles

que os alunos partilham e que não são considerados nas discussões e conteúdos a que eles têm acesso.

Mesmo assim, Antonio Cícero reconhece o papel da escola na vida de muitas pessoas: “Do seu mundo [do doutor Brandão] vem um estudo que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui” (Brandão, 1987).

É essa crença que também os alunos da EJA têm. Quando solicitados para que indicassem os motivos que os afastaram da escola, apontaram como respostas causas já conhecidas, sendo a necessidade do trabalho a maior responsável pela evasão (9 respondentes) e, em segundo lugar, a repetência escolar (7). Os outros motivos foram: casamento (2), gravidez (2), falta de escola (2) e sem resposta (2).

O abandono da escola, no entanto, também é motivado por questões étnicas, conforme citado por Pires (2006). A correspondência entre cor da pele e excluídos sociais é bastante significativa. Grande parte do público da EJA é formada por negros que, segundo posição difundida nas políticas públicas direcionada para as questões raciais, se constitui, também, de morenos e pardos. Quando indagados sobre a cor de sua pele, apenas uma aluna se considerou negra e uma disse ser branca. Os demais declararam ser moreno claro (2), morena clara (1), parda (4), moreno (3) e um que diz ser alvo. Onze alunas disseram ser morenas. Se assumirmos a posição defendida nas políticas públicas voltadas para os negros, podemos deduzir que a maioria dos alunos da EJA é constituída de negros.

Sem concluir os estudos, esses jovens e adultos não têm como se inserir no mercado de trabalho, de forma a desenvolver uma vida que atenda suas reais necessidades, principalmente de formação e manutenção de uma família. Normalmente eles exercem funções pouco reconhecidas pela sociedade, recebendo baixos salários, o que os priva de ascenderem na escala social. A faixa salarial dos respondentes fica, em sua grande maioria (16), entre zero e um salário mínimo. Quatro afirmaram receber entre dois e três mínimos

e apenas um disse receber entre quatro e cinco salários mínimos. De três respondentes não obtivemos resposta.

As profissões dos respondentes são as mais variadas possíveis, recebendo salários que variam de um a cinco mínimos, dividindo-se entre: costureira (2), vigilante (2), dona-de-casa (1), vendedora (2), comerciante (1), servente (1), diarista (1), doméstica (3), soldador liberal (1), cabeleireira (1), zeladora (1), secretária (1), empregada doméstica (1), auxiliar de costureira (1). Dos 24 entrevistados, um respondeu que a sua profissão era de estudante e quatro decidiram não dar resposta.

Como se pode observar, os alunos exercem profissões pouco valorizadas em nossa sociedade, embora sejam essenciais a sua manutenção da mesma. Podemos deduzir deste resultado, que o aluno da EJA está inserido no mundo do trabalho, mesmo que informalmente, embora nem todos estejam exercendo suas atividades. Um pouco mais da metade dos respondentes (catorze) disseram estar empregados e três não responderam.

Dentre os alunos da EJA temos analfabetos, semialfabetizados e ainda os analfabetos funcionais. Segundo Paulo Freire, porém, o analfabetismo não se constitui em um problema; a questão principal é tentarmos compreender porque a maioria da população negra analfabeta passa tantas privações, ficando à margem das conquistas empreendidas ao longo da nossa história e ainda são vítimas de preconceito, discriminação e racismo, em um contexto de hibridismo, diversidade étnica e novas identidades políticas e culturais; esses são, segundo Siss (2010), termos diretamente relacionados ao que hoje é denominado multiculturalismo.

Gonçalves e Silva (1988) citados por Siss (2010), encontram semelhanças entre Estados Unidos e Brasil no que se refere ao surgimento do multiculturalismo que “nasce da iniciativa de jovens negros” que, “conseguiram (...) atingir um certo nível de escolaridade.” São eles quem, por primeiro, vão demandar modificações na política educacional. No entanto, esse processo guarda singularidade em relação ao norte-americano, lembra Siss (*op. cit.*):

Uma das formas pela quais o multiculturalismo vem se apresentando no Brasil pode ser caracterizada pelo “*processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados*” e das lutas dos membros desses grupos contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial ou étnica em um país que, por mais de trezentos e cinquenta anos foi escravista e que há mais de um século nega ser racista.

No caso dos Estados Unidos, prossegue Siss (*op. cit.*), no período posterior à abolição, predominou um sistema legal, segregador e diferenciador baseado na idéia dos “iguais, mas separados”. No Brasil, porém, a luta dos afro-brasileiros tem sido dificultada pela ideia freireana de democracia racial. Por isso muitos autores, dentre eles Munanga (2000) citado por Gonçalves e Silva (2010), chamam atenção para o fato de que o multiculturalismo pode ser uma faca de dois gumes: “em nome do respeito às diversidades cultural ou étnica, foram promovidas, em países europeus, novas formas de discriminação e de subalternização racial, étnica e cultural”.

Estudiosos como Thomas (1918), Thomas & Zaniecki (1923), Park e Burgess (1921) e Frazier (1932), citados por Siss (*idem*), entendem por sociedade multicultural

um modelo prescritivo de integração social em sociedades etnicamente estratificadas. Os trabalhos desses autores colocam em evidência as possíveis estratégias de controle das diferenças cultural e racial empregadas por essas sociedades. Nesse tipo de sociedade busca-se a integração social, reconhecendo-se os diferentes. O mero reconhecimento da diferença, porém, não implica em respeito aos diferentes e nem à sua cultura: muito pelo contrário, esse reconhecimento pode favorecer os processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante é percebida como norma a ser incorporada pelo grupo cultural e racionalmente dominado. As diferenças de etnia, de cultura, de gênero e de classe não são então

percebidas como exemplos de diversidade, mas entendidas como desigualdades.

Para aqueles que acreditam que o papel da escola é educar, ensinar, dar um futuro melhor para todos, é necessário compreender que a EJA tem uma importante missão a cumprir perante aqueles que esperam ver suas vidas restauradas pela educação, mesmo que não se apercebam que isso somente poderá ocorrer se houver respeito às diferenças e à promoção da igualdade étnica.

4. Resultados: vivências discentes e docentes

Mesmo enfrentando as dificuldades destacadas, os jovens e adultos acreditam que irão aprender na escola, “conhecer melhor as culturas”, resolvem retornar a ela e empreender uma batalha diária contra o tempo, o sono, o cansaço, o preconceito, por uma série de razões que merecem ser comentadas com mais vagar, de forma que possamos compreender suas motivações, sonhos e esperanças que a escola, ao que parece, ainda alimenta e acalenta muitos sonhos de transformação na vida de jovens e adultos.

A escola, ou melhor, o acesso ao conhecimento, mesmo que precário, dadas as condições que o aluno tem de enfrentar em seu cotidiano, é uma das formas mais viáveis e próximas de poder estimular o filho a continuar estudando. “Para dá motivo meus filho não parar de estudar.” Ou ainda, ensinar “algo mais” para os filhos: “para que eu tenha melhor conhecimento sobre os estudos, e possa pasa para os meus filhos...”; “aprender a ler e ter um conhecimento de tudo; para ter conhecimento melho e para saber educa a minha filha” (*sic*).

A vontade de mudar de vida, por meio de estudo, do conhecimento e, principalmente, a exigência para conseguir um emprego ou mesmo um emprego melhor do que o atual tem estimulado muitos alunos a retornar para sala de aula. São motivações apontadas por eles: “aprender a ler; por que eu quero realizar meus objetivos; aprender e terminar os estudos”. “Para

concluir o ensino médio e participar de concurso público no estado principalmente da flocos armada”. “Para conseguir um emprego melhor.” “meu trabalho possui escolaridade” (*sic*).

As dificuldades para se expressar, a vergonha por não saber ler e escrever também é um dado que não se deve desprezar, como destacaram os jovens: “A dificuldade de ler e escrever”; “Realizar um sonho aprender a ler e a falar correto.”

Quando se percebe que o tempo passou e as dificuldades só aumentam devido à ausência dos estudos, o retorno à escola se coloca como um sonho possível de se concretizar e uma necessidade urgente: “Quis recuperar o tempo perdido.” Enfim, tornar-se gente, quem sabe ser respeitado e poder falar com orgulho ter cursado o Ensino Médio e vislumbrar um futuro melhor: “Para que eu termine o estudo e seja alguém na vida”.

Uma escola que possa discutir com os alunos as mais variadas culturas é o desejo que ficou visível nas respostas sobre a importância do estudo da cultura africana e afro-brasileira na escola, que é um dado essencial quando se discute a questão do acesso e permanência do aluno na rede pública de ensino: “Porque é uma cultura que poucos alunos conhece.”

Os depoimentos dos alunos expressam um desejo de inclusão nos currículos os conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira, em primeiro lugar. Em segundo, por essa vontade ter se tornado uma exigência da Lei nº 10.639/2003 e, por fim, pela classe de EJA ter uma representação maior de afro-descendentes: “Porque ensina nós a aprender a cultura do povo que nós temos um pouco do seu sangue e sua aprendizagem.”

Como não há, na escola, um debate em torno da história da África e de seus descendentes, como ficou constatado pela resposta dos alunos em que a maioria (17) disse nunca ter estudado o tema e (20) consideram importante esse estudo, é necessário que criemos uma proposta da EJA articulada a uma pedagogia multicultural, a fim de que possa contribuir para a permanência daqueles alunos que retornam para a escola e que precisam ter sua identidade fortalecida e/ou recriada. Algumas falas destacaram o preconceito, o racismo e a

desigualdade como consequências do desconhecimento dessa história: “por causa das desigualdades.” “Porque as pessoas que não são da mesma cor recrimina os negros e fica se achando que são melhor do que os negros esse é o meu ponto de vista.”; “Porque vamos aprender sobre os negros e sobre o preconceito do mundo todo.”

Como podemos perceber, os alunos sabem que o desconhecimento da cultura provoca desigualdades, reforça a ideologia dominante que considera o negro inferior, gerando preconceitos. Um povo que não conhece a si e a seus antepassados é um povo sem história, portanto, destituído de suas raízes, ficando à mercê da cultura dominante: “Porque é uma oportunidade de coecer mais sobre os nossos antepassados.”; “é de uma grande importância sim, para conhecermos melhor nosso povo”.

Apesar de 16 alunos, dentre os 24, dizerem que não presenciaram preconceito na escola e dos que responderam afirmativamente, somente a metade descreveu a situação (questões de gênero, sexo, idade e cor); não resta dúvida de que discriminações ocorrem diariamente no âmbito escolar, muitas vezes, de forma imperceptível e difícil de serem constatadas à primeira vista.

A educação das relações étnicas estaria desta forma, contribuindo para que os alunos da EJA se apoderem dos conteúdos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira, buscando conhecer os aspectos mais fundamentais da trajetória dos negros que precisam ser redescobertos e revalorizados.

A sociedade brasileira, atualmente, vem discutindo as ações afirmativas para a população afro-descendente e a EJA também entra nessa pauta de discussões, pois os alunos matriculados na EJA, por um motivo ou por outro, passaram, conforme exposto, por um processo de exclusão, inclusive por questões étnicas, embora essa afirmativa não esteja explicitamente presente em suas respostas.

Todo o conjunto de ações políticas, públicas e privadas, de caráter compulsório, que têm como objetivo corrigir desigualdades sociais e étnico-raciais necessita ser abarcado pela EJA, por seu caráter de

transformação da sociedade por meio de ações de inclusão social e garantia de igualdade de oportunidades para todos, possibilitando que os(as) historicamente excluídos(as) estejam presentes neste espaço-tempo de educação que têm direito [...] Quando chegam à EJA, em sua maioria, jovens e adultos estão desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e, ainda, de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero (PIRES, 2006, p. 105)

É importante que a escola cumpra sua função social perante os afro-descendentes que, ao desembarcarem no Brasil, tiveram suas vidas marcadas pela dor, pelo sofrimento, mas que trouxeram em sua bagagem uma rica contribuição que se perpetua até hoje entre nós, mas que é cotidianamente negada, estereotipada. Esse é o projeto que precisamos construir se quisermos uma sociedade mais fraterna, plural e justa.

Essa também é a opinião das professoras e coordenadoras entrevistadas. Principalmente quando se referem ao preconceito e discriminação que reside nas relações da comunidade escolar.

Já presenciei sim, acho que todo mundo já vivenciou algo desse tipo. Aqui na escola mesmo. Não sei se é falta de ética falar. Uma aluna logo que cheguei aqui, quando ainda não se falava sobre essas questões. Mas acho que quando aborda a questão de direitos humanos, direito à liberdade, a ter uma existência digna e quando esse direito é cerceado você tem que se submeter a determinadas situações pra se sentir aceito, incluído, acho isso cruel; e aqui eu vi uma situação: uma menina que chamavam de “apagão”, porque ela era negra, bem negra mesmo. E eu achava assim desumano, era todo mundo que fazia isso, um absurdo! Inclusive funcionários tratavam ela dessa forma, os alunos também tratavam. A menina, assim, uma adolescente de 13 anos, que é um período da vida que tá se firmando como pessoa. Uma criança de 13 anos de idade que era submetida a essa situação,

naturalmente a pessoa vai desenvolvendo uma revolta e o resultado foi que a menina começou a ter determinadas atitudes que foi parar na FEBEM. Hoje está totalmente perdida. Era uma menina extremamente talentosa, ela escrevia muito bem, um potencial. Hoje não sei onde está, ta perdida por aí, não sei, sinceramente (entrevista realizada com uma professora em 26/11/2008)

Outra professora lembra-se das marcas que identificam, de imediato, pessoas negras e que se tornam constrangedoras por sua carga negativa e discriminadora.

Sempre tem, né? Muitos falam do cabelo, essas coisas... Uma cena mesmo não consigo me lembrar. Cabelo duro, cabelo de Bombril, cabelo arrepiado, cabelo pixaim, essas coisas que os meninos menorzinhos falam muito, que é discriminando o colega (entrevista realizada com uma professora em 26/11/2008).

Entretanto, é indiscutível o fato de os docentes reconhecerem que somente boa vontade e lei não mudam comportamentos. Mas, mesmo com a inclusão de disciplinas, o tempo se traduz como insuficiente para trabalhar essas questões.

[...] não é somente com a lei que se vai fazer as mudanças. É preciso que as pessoas se conscientizem, que a Secretaria de Educação tome consciência disso. Aí a crítica depois vem pra cima do professor, que ele não encaminha. Só nós sabemos nossa luta (entrevista realizada com uma professora em 26/11/2008). Acho uma incoerência se dizer que a missão da escola é formar sujeitos críticos, conscientes, participativos. E cadê o espaço que você abre para isso? Acho que as disciplinas que vão promover isso são as disciplinas de história, filosofia e sociologia. Qual o tempo é dado para essas disciplinas? (Entrevista realizada com uma coordenadora pedagógica em 26/11/2008).

Na verdade, a crença de que a escola é a responsável pelas mudanças na vida de alunos, da sociedade, do planeta, ou seja, que ela é a restauradora, a redentora de todos os males do mundo, persiste, mesmo que as condições para tal não sejam dadas.

Agora, imagina um professor de matemática, que nunca pensou essa possibilidade de trabalhar o conhecimento de matemática e fazer uma relação disso com o conteúdo. Pode fazer isso da noite pro dia? É preciso haver uma mudança de consciência muito grande (entrevista realizada com uma professora em 26/11/2008).

São os desafios colocados no cotidiano escolar que motivam a reflexão de pesquisadores, professores, alunos, especialistas e todos aqueles que se preocupam em questionar a crença na democracia racial brasileira e com ela construir uma sociedade mais igualitária, considerando e respeitando as diferenças.

Embora não pareça fácil empreender as transformações necessárias, a escola precisa estar consciente da sua função social e, sendo assim, começar a trabalhar no sentido de desenvolver práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a educação das relações étnico-raciais, favorecendo, dessa forma, a população afro-descendente que ainda está longe de usufruir dos direitos garantidos nos textos legais.

Em se tratando da educação para as relações étnico-raciais, a publicação da Lei nº 10.639/03, que modifica o texto da LDB acrescentando a ele novos artigos, permite que as instituições de ensino públicas e particulares preencham uma lacuna dos conteúdos escolares cuja ignorância compromete o conhecimento por parte dos afro-brasileiros e das outras etnias de sua história e de sua cultura.

Atender aos interesses sociais dos grupos mais vulneráveis deve ser a intenção primeira da escola pública comprometida com uma educação de qualidade e com a função que lhe compete de impulsionadora de mudanças relevantes. Esse fato, aliado à divulgação dos conteúdos relativos ao conhecimento adquirido

historicamente pela humanidade, poderá ser um facilitador das mudanças necessárias à construção da cidadania plena e ao fortalecimento da democracia.

5. Conclusão

Vimos percorrendo um caminho direcionado para a educação e para o interesse social que foi se delineando ao longo dos últimos treze anos e que nos faz crer que a escola pode contribuir para a formação do povo brasileiro, em especial, quando trabalhamos direcionados por um Projeto Político Pedagógico, pensado pela comunidade escolar e voltado para seus interesses, fortalecendo, desse modo, o espírito democrático e a construção da cidadania.

Acreditamos, também, que, embora os educadores e a sociedade organizada tenham conquistado direitos em relação à democratização do ensino e à permanência com qualidade dos discentes na escola, os governos não têm investido suficientemente para que a EJA alcance os fins delineados e, principalmente, para atender aos anseios dos estudantes e professores. As matrículas são ofertadas, mas os objetivos de formação plena, cidadania e preparação para o trabalho não são devidamente alcançados.

Por essa razão, cremos que, para cumprir as funções definidas para a EJA e alimentar o sonho de tantos, é necessário que os diversos setores da sociedade se mobilizem, a fim de que possamos diminuir os índices alarmantes de brasileiros que não conseguem mobilidade social devido ao baixo nível de escolarização. A dívida contraída em relação àqueles que não puderam ter acesso à escola deve ser paga e todos somos responsáveis por ela.

Afinal de contas, percebe-se que os alunos freqüentadores da EJA carregam em si uma esperança: acreditam que pela educação suas vidas serão transformadas; se não de forma integral, mas pelo menos proporcionando novas formas de interação com a sociedade, através do reconhecimento social e do acesso a condições mais dignas de trabalho.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. In: **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 38. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. - (coleção saraiva de legislação).

BRASILIA. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 15. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2008.

CEARÁ. Assembléia Legislativa. Ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 2007.

COMITÊ de ética em pesquisa em seres humanos. UNIFOR, 2010.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Pesquisa Ambiental, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01).

MINUTA do plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana – Lei nº 10.639/2003, Brasília, 2008.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIRES, Rosane de Almeida. In: BRASÍLIA. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 2006.

SISS, Ahyas. Educação, cidadania e multiculturalismo. **GE: Grupo de Estudos Afrobrasileiros e Educação /n.21**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/ahyassiss.rtf>.

TECNOLOGIAS EDUCATIVAS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Maria das Graças Girão Nobre

1. Introdução

Estamos na era da globalização e, por isso, é necessário fazermos uma releitura da ação docente em escolas da rede pública, bem como se repensar em mudanças nos procedimentos e práticas metodológicas, a fim de que o ensino da Língua Inglesa possa contribuir para a vida prática do aluno. Assim, pensamos em desenvolver projetos educacionais, utilizando as tecnologias educativas, já que esses projetos além de envolver todos os segmentos da escola, grupo gestor, professores e alunos, quanto à necessidade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), podem, também, beneficiar o usuário desse idioma. É importante observarmos que as aulas de inglês utilizando essas ferramentas podem estimular a criatividade do aluno além de conduzi-lo a uma aprendizagem mais significativa.

Somos conscientes de que a sociedade contemporânea está vivendo um momento de explosão digital, na qual novas informações são geradas a cada instante em meio a um mundo de conhecimentos informatizados que se processam, ganhando, continuamente, não apenas novos espaços, mas também novos nomes, novos conceitos, novas linguagens e novos rumos. Em virtude desse fato, há um crescimento desenfreado no que tange à efemeridade e à rapidez dos acontecimentos. O que era presente já é futuro e o que se pensava como um futuro distante já faz parte da lida do nosso dia a dia. Somos, assim, portadores de uma nova geração e, conseqüentemente, de uma nova socialização. A socialização da *World Wide Web* - *WWW* ou apenas *WEB*.

Vivemos, portanto, uma prática social que faz uso constante dessas inovações computacionais nos mais variados aspectos. No entanto, muitos professores ainda se encontram alheios a tal

realidade. Assim, torna-se urgente a necessidade de se repensar em práticas pedagógicas diversificadas para as aulas e, no que tange ao ensino de línguas, vimos que essa necessidade se faz cada vez com mais urgência.

É fato notório que a língua inglesa exerce um papel preponderante na sociedade globalizada, sendo considerada como a língua internacional dos negócios, do turismo e do poderio tecnológico (Internet, TV a cabo, entre outros). É também a segunda língua em diversos países assim como a língua difundida em todos os continentes e a 2º língua mais falada em escala mundial. Portanto, questionamos: a apropriação do conhecimento em língua inglesa é fundamental para o aluno no que se refere ao acesso a tais meios e, conseqüentemente, a diferentes culturas e a diferentes povos?

O que se sabe é que a maioria das escolas da rede estadual está equipada com laboratórios de informática. Sendo assim, com tantos equipamentos disponibilizados, devíamos conhecê-los e adequá-los a nossa prática de sala de aula. Vale a pena ressaltar, também, que o uso de recursos audiovisuais, através de imagens, favorece, sobremaneira, a memorização, tendo em vista que são percebidas muito mais rapidamente do que em textos de representação verbal apenas. Desse modo, o uso precário dessas ferramentas computacionais por professores em geral e, especificamente, no nosso caso, por professores de Inglês, suscitaram-nos essas reflexões e, assim, formulamos o seguinte questionamento: que impactos podem causar, na sociedade atual e na sua relação com o ambiente de sala de aula, “o fazer germinar” nos professores de escolas da rede pública e “o pensar” sobre o uso das tecnologias educativas, utilizando, também, a música como eixo norteador, para que essa prática possa beneficiar sua ação docente?

A partir dessa problemática, definimos como objetivo geral para nossa pesquisa: compreender como o uso das tecnologias educativas, por meio das mídias eletrônicas como vídeo e Internet, e a utilização da música em sala de aula podem promover uma aprendizagem significativa em Inglês para alunos de ensino médio da rede pública. Mais especificamente, analisamos como os professores

dessa língua estão utilizando as mídias eletrônicas em suas aulas e, assim, avaliamos como essas mídias podem estimular a aprendizagem da língua inglesa por alunos do ensino médio.

2. Novas tecnologias no contexto educacional e o ensino de línguas estrangeiras

2.1 O ensino de Língua Inglesa

O ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil não traz em sua história marcas diferentes daquelas que fazem a história da educação brasileira. Abreu (2005) diz que o ensino brasileiro sempre se caracterizou por ser bifurcado, isto é, dividido com base nas classes sociais. Assim, ao longo dos anos, por um lado as LE eram prioridade apenas das elites e, por outro, era tratado por duas correntes metodológicas: ou se ensinava a falar e a entender através de uma abordagem comunicativa nos cursos livres, ou no outro extremo, nas escolas públicas, bem como nas particulares, ensinava-se pelo método tradicional e tradução ao pé da letra. Dessa forma, o ensino dessas línguas, principalmente da língua inglesa, passou a ser tratada nas escolas da rede pública de forma descontextualizada, memorizando regras gramaticais, com priorização apenas para tradução e linguagem escrita.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei de Nº 9394/96, que no seu artigo 36, inciso III reza “será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, e uma segunda em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição”, podemos elucidar que a língua inglesa vem, aos poucos, ganhando novo espaço no ensino público básico. Vale salientar, também, que a inserção das línguas estrangeiras na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio em 2000, além de dar a essas disciplinas uma nova configuração, vem priorizar um ensino voltado para o contexto da realidade pessoal e do cotidiano do

aluno, bem como valorizar um ensino de línguas fazendo interface com as outras disciplinas do currículo escolar.

Ainda com referência à língua inglesa, é importante salientar que hoje, além de ser a língua das tecnologias, é considerada a língua internacional dos negócios, da ciência e do turismo. É, também, adotada como segunda língua em diversos países em todos os continentes, o que a coloca na posição de segunda língua mais falada em escala mundial. Assim, aprender a língua inglesa é de fundamental importância para o aluno, no que se refere ao acesso a tais conteúdos e, conseqüentemente, a diferentes culturas e diferentes povos. Essa importância é visivelmente percebida no Ceará, considerando ser este um estado em que há uma indústria do turismo, haverá a criação de parques industriais, no futuro, além de ser um dos locais onde estará sediada a copa do mundo em 2014, possibilitando, assim, muitos empregos e benefícios à comunidade em geral.

É quase impossível, também, pensar que, nos dias de hoje, haja alguém que, inserido no mercado de trabalho ou no mundo acadêmico, possa estar alheio aos Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), ferramentas (*Moodle*, *SOLAR*, *Eproinfo*, *TelEduc*) utilizadas na Educação à Distância (EAD), que permitem ao professor (mentor/tutor) fazer acompanhamento através da Internet, utilizando os gêneros virtuais/digitais como *e-mail*, *chat*, *blog*, fórum etc. Assim sendo, é importante inserirmos a escola nesse contexto. Com esse intuito, tratamos, a seguir, dos aspectos relacionados à aprendizagem da língua inglesa no ensino médio, considerando pontos de vista diversos de estudiosos da área da Linguística Aplicada e sobre como é possível desenvolvermos uma aprendizagem mais significativa.

2.2 A aprendizagem de língua inglesa e sua importância no ensino médio

Pesquisadores na área de Linguística Aplicada, tais como Moita Lopes (1999), Celani (1997), Widdowson (1991), entre outros,

apontam novas metodologias e abordagens para o ensino de LE. Moita Lopes (1999, p. 419) registra que tais mudanças “tiveram seu início a partir de 1965, com a criação do Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi”, o qual desempenhou papel muito importante no desenvolvimento do ensino de línguas no Brasil. Esse fato se fortaleceu internacionalmente, de acordo com esse autor, por volta da década de 1980, com a “criação de um maior número de programas de pós-graduação no campo da Linguística Aplicada”, bem como “da criação de várias associações de professores de LEs”, também no Brasil. Fatores de natureza sociopolítica e não de ordem econômica explicam o porquê do predomínio do inglês no Brasil (*idem*, p. 421-422).

Com o apogeu da era global e da tecnologia de ponta, entre outros aspectos, devemos nos inteirar do importante papel que a língua inglesa desempenha na sociedade. Esse fato nos remete a uma reflexão cada vez mais urgente sobre o porquê de se aprender uma ou mais LE, nos dias de hoje. Segundo a linguista Paiva (2007), a aprendizagem em língua estrangeira acontece “quando a língua faz sentido para o aprendiz e lhe oferece oportunidade de uso da língua, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, ou interagindo pelo computador”. Assim, é necessário que se faça uma releitura da ação docente e se repense em mudanças nos procedimentos e práticas metodológicas, a fim de que o ensino da língua inglesa possa contribuir para a vida prática, beneficiando, assim, o usuário desse idioma.

Vale salientar, também, que a participação em projetos educacionais, utilizando as tecnologias educativas, pode envolver todos os segmentos da escola: grupo gestor, professores e alunos, bem como proporcionar a interface com as outras disciplinas do currículo escolar. Fomentar a necessidade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pode, também, estimular a criatividade do aluno que, segundo Sancho (1998, p. 149), “Quando são os alunos que produzem [...] o trabalho didático é realizado durante o projeto de produção”.

Parafraseando Widdowson (1991), ao se falar em objetivos para o ensino de LE, deve-se pensar em habilidades de uso do idioma que garantam as competências comunicativas. Para tanto, esse autor sugere que, na preparação de material didático, o professor escolha textos cujas temáticas estejam afinadas com a realidade e a experiência dos alunos e que sejam, de preferência, textos autênticos, a fim de que se possa dar um tratamento contextualizado ao currículo.

É importante, também, observarmos algumas características fundamentais da abordagem comunicativa, mencionadas por Paiva (2006), no que se refere à análise do discurso. A pesquisadora sugere que a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido, tendo como função principal a interação com propósito comunicativo. Ainda segundo a autora, deve-se ensinar a língua e não sobre a língua, a fim de que os alunos possam ter contato com amostras de língua autêntica e, para que incentivados a usar a criatividade, possam ver o erro como testagem de hipóteses que gera autonomia, favorecendo, assim, a construção das competências e propiciando também um ambiente de sala de aula na qual a aprendizagem se desenvolve de forma colaborativa.

2.3 O uso das mídias no contexto de sala de aula de Língua Inglesa

O uso das mídias na prática de sala de aula de Língua Inglesa é um tema que tem gerado muita polêmica entre os pesquisadores na área de Linguística Aplicada e tem sido objeto de estudo e discussão sob os mais variados aspectos. Assim sendo, diante da complexidade dessa realidade e tendo em vista que nos dias de hoje vivemos em uma sociedade globalizada, é importante atentar para o fato de que a “inclusão/exclusão digital”, segundo as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (2006, p. 95) são termos que ganham “relevância político-econômica no movimento da globalização”, envolvendo, assim, avanços científicos e tecnológicos.

É notório, portanto, ouvir frequentemente inclusão digital como sinônimo de letramento e analfabeto digital como sinônimo de exclusão, entendendo-se, assim, que essa primeira prática dispensa qualquer comentário e que a falta dela reduz o indivíduo a estar excluído da sociedade. A esse respeito, Preto (1995, p.99) alerta que “analfabeto do futuro será aquele que não souber ler [...] as imagens geradas pelos meios de comunicação”. É a presença dessas imagens e sons, segundo esse autor, que vem transformando uma sociedade verbal em uma sociedade verbal e auditiva. Diante dessa realidade, Melo (2007, p.17) citando uma reportagem da revista Nova Escola (1999), aponta como urgente a necessidade de se trazer essas linguagens para a escola, já que o homem da contemporaneidade vive

imerso nas vias “audiovisuais”, utilizando-se do “cinema, televisão, vídeo, internet, cdrom, simulados visuais, telas interativas, out-doors; é o mundo das imagens penetrando no universo mental das pessoas vinte e quatro horas por dia, até mesmo em seus tempos/espacos mais ocultos (NOVA ESCOLA, 1999, p. 32)

Assim, integrar a tecnologia na educação é a melhor maneira de motivar e envolver o aluno em sala de aula, bem como de facilitar uma aprendizagem independente. Como alunos aprendem fazendo e não lendo manual de instrução ou ouvindo uma leitura, ao utilizarmos ferramentas e recursos apropriados nas aulas, estaremos contribuindo para o desenvolvimento da autonomia na sua aprendizagem e na sua criatividade. Dessa forma, poderemos, também, aprender mais sobre seus interesses e seu estilo de vida, descobrindo como eles se sentem à vontade ao utilizar a tecnologia. Melo (2007, p.13) aponta que “O homem é um ser construído, de modo que a sua condição de humanização só se dá por meio dos outros” e de acordo com Vygotsky, citado por Melo (*idem*), na sua “Constituição de Sujeito”, o homem é visto, portanto, como “uma construção inacabada, aberta e em constante movimento”.

Diante desse contexto, a escola não pode ficar de fora. É urgente, portanto, a necessidade de se repensar em práticas pedagógicas diversificadas para as aulas. No que tange ao ensino de línguas vimos que essa necessidade se faz com mais urgência. O uso dos gêneros textuais no contexto da tecnologia digital, também conhecidos como gêneros textuais emergentes, gêneros virtuais ou digitais (CORRÊA, 2008), textos midiáticos, além de garantir a formação geral do cidadão, também viabiliza novas possibilidades de uso da língua, dando um novo sentido para o aluno e para as aulas. Para tanto, propomos uma alternativa viável para a organização do currículo escolar que, segundo Hernández (1998, p. 61-64), seria trabalhar numa perspectiva de projetos, de forma a favorecer a criação de estratégias que possam estimular o “tratamento da informação” para que a

relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios [...] Globalização e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que plasmam nos Projetos.

Ainda segundo o autor, as fases e as atividades desenvolvidas em um projeto são os principais fatores responsáveis pela conscientização do desenvolvimento desse processo, bem como para vencer os desafios estabelecidos numa construção mais flexível e mais aberta, já que “os projetos são inerentes à condição humana, desejosa de recriar, reinventar, reiniciar”.

2.3.1 O importante papel dos vídeos educativos em ambiente de sala de aula

O papel do vídeo como tecnologia educacional no ensino e aprendizagem vem ganhando cada vez mais espaço no ambiente escolar, considerando depoimentos evidenciados em leituras de

textos, vídeos assistidos e até em pesquisa *in loco*. Tal recurso didático, se bem conduzido em sala de aula, pode ser uma potente ferramenta e mais eficaz do que a leitura de textos ou apresentações expositivas intensas. Por outro lado, se utilizado de forma tradicional, não passará de mero transmissor de informações (KAPLÚN *apud* LIMA, 1997). No entanto, a elaboração de aulas através de vídeos institucionais tem uma complexidade bem maior do que imaginamos e requer projetos de pesquisas até que se chegue ao público desejado, o que difere, sobremaneira, da verbalidade e da linearidade de uma sala de aula comum. Esse fato ocorre desde o momento em que se pensa em termo de imagens, já que elas não podem ter apenas um caráter monótono e ilustrativo, até a apresentação do palestrante ou apresentador.

As imagens devem, sobretudo, ser didaticamente estruturadas em um formato adequado e contendo informações que possam estimular e motivar o aluno, através de efeitos visuais, gráficos, animação, ilustrações e cenas da vida real. Porém, é extremamente importante destacar a necessidade da combinação entre imagem e som. É preciso que os efeitos sonoros sejam claros, evitando qualquer tipo de ruído ou deformação de imagens que venham a comprometer a compreensão da mensagem e o entendimento por parte do aluno. Através da participação ativa do educando e da interatividade entre educador e educando, a utilização desse recurso de comunicação pode, portanto, promover de forma mais eficaz a integração entre a educação e a tecnologia.

O texto de Lima (1997) intitulado “O vídeo em sala de aula: breve reflexão a partir das construções de Mário Kaplún e Paulo Freire” nos fez refletir sobre este ponto: para se construir um processo de cidadania autônoma e participativa na escola, é necessário que esta substitua o uso das velhas práticas tecnológicas, como a veiculação de fitas educativas, entre outras, por uma prática educativa voltada para a construção, a participação e a interação do educando. A abordagem instrumental observada por Kaplún *apud* Lima (1997, p. 1) diz que os receptores do modelo transmissão de comunicação e educação se reduzem a meros objetos-receptáculos e

que este modelo deve dar lugar a essa prática educativa, na qual o processo de ensino e aprendizagem seja “ativo de construção e recriação do conhecimento”.

2.3.2 Gêneros virtuais: seus impactos e sua relação com a sala de aula

Os gêneros textuais virtuais, apontados por Corrêa (2008, p. 928), apresentam diferenças em relação a gênero textual tradicionais/impresos. Segundo a autora, enquanto “os gêneros tradicionais têm uma marca de distância entre o produtor e o leitor e a tendência é o lento desenvolvimento...”, os gêneros digitais permanecem com as mesmas características, “porém, com a presença de novos elementos de interação e participação do leitor”. De acordo com Bakhtin (2003, p. 261-266), os gêneros do discurso, também, denominados de gêneros discursivos, são determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais, diferentes uns dos outros, relativamente estáveis entre si e presentes nos diversos campos da atividade humana. Bakhtin (*op. cit.*, p. 268) aponta que “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Ainda segundo o autor, a língua se materializa, isto é, o uso da língua se efetiva ou evolui tendo em vista o emprego que o homem faz dela através do uso de um gênero discursivo, quer utilizando os gêneros literários, publicitários ou científicos, quer usando um simples ou rebuscado diálogo, ou mesmo o uso que faz da língua através do seu pensamento.

Assim, considerando a língua como uma “atividade social, histórica e cognitiva e privilegiando a natureza funcional e interativa”, Marcuschi (2002, p. 23) defende, também, a ideia de que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Segundo este autor (*op. cit.*, p. 20-21), o aparecimento das novas tecnologias, principalmente, na área da comunicação, favorece o surgimento de novos gêneros textuais ou formas discursivas novas, que apesar de serem gerados de outros gêneros, têm suas identidades

próprias e não se caracterizam apenas pela forma, mas também pelos aspectos sociais, comunicativos e funcionais em situações sociais particulares.

Diante disso, além de estarmos propondo o uso dos gêneros digitais como fator necessário à construção de um mundo de significados, estamos, também, através do uso desses gêneros, viabilizando formas mais práticas de se trabalhar em salas de aula numerosas.

2.4. O uso da música favorecendo a aquisição das línguas estrangeiras

O uso de músicas, vídeos, filmes, jogos didáticos são elementos motivadores e eficazes em nossas aulas, podendo favorecer a aquisição de LE. Em uma palestra, Schmid (2006) coloca que o uso de música e movimento ajuda o aluno a reter informações nas aulas de LE. Tanto a música quanto a utilização de jogos didáticos são cientificamente comprovados como instrumentos favoráveis, benéficos e eficazes na aquisição de LE. A música, segundo Schoepp (2001), por apresentar uma linguagem coloquial (informal), favorece a aquisição de aspectos linguísticos e o aprendizado de estruturas gramaticais, ajudando também na automatização e no desenvolvimento da fluência dessa língua.

A música, além de fazer parte da experiência humana no dia a dia do aprendiz, em cultos religiosos, em bares, no rádio, na TV, etc., permite ao aluno um contato autêntico com a LE. Segundo Krashen, *apud* Schoepp (*idem*), a música envolve razões afetivas, as quais estão relacionadas com atitudes positivas e/ou negativas na aquisição da LE (Filtro Afetivo Fraco e Filtro Afetivo Forte), que explicam por que uns aprendem com mais facilidade e outros não. Portanto, uma atitude positiva com relação à aquisição da língua significa um filtro afetivo fraco. Porém, segundo o autor, se ocorrer o contrário, a mente não estará aberta para a aquisição da língua em estudo.

Assim, a criação de uma oficina de vídeo pode conduzir nosso aluno a uma aprendizagem significativa em inglês e promover

a interatividade entre professor e aluno, e entre os alunos em geral. Possibilitamos, também, a formação de equipes e fomentamos uma postura reflexiva que, além de desenvolver competência na língua em foco e o conhecimento acerca das questões sobre o tema proposto, poderá recriar novas formas de expressão no manejo da tecnologia. Com o uso desse gênero, podemos viabilizar formas mais práticas para que se possa, também, trabalhar em salas de aula numerosas e, assim, preencher as lacunas no ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública, na perspectiva de uma aprendizagem mais significativa.

3. Procedimentos metodológicos

3.1 Natureza da pesquisa e definição da amostra

A pesquisa bibliográfica foi “elaborada a partir de material já publicado, constituído, principalmente, de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet” (MINAYO, 2007; LAKATOS *et al* (1986), *apud* BARROS, 2008). Já a pesquisa qualitativa, obtivemos “dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador” (NEVES, 1996).

Foi selecionada, como amostra de investigação, 03 (três) escolas da 4ª região da Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR) da rede pública estadual, localizadas no bairro da Parangaba, das quais denominamos Esc. A, Esc. B e Esc. C, perfazendo em torno de 10% (dez por cento) das escolas dessa região. Consideramos como critério obrigatório que essas escolas possuíssem laboratórios/computadores de informática, com acesso à Internet, disponibilizando, ou não, seus espaços para o uso das TIC. A amostra utilizada foi composta pelo grupo gestor dessas 03 (três) escolas e de 01 (um) professor de Língua Inglesa, selecionados em cada escola, perfazendo um total de 03 (três) profissionais, os quais denominamos Prof. A, Prof. B e Prof. C.

Assim, as escolas apresentavam os seguintes perfis: a Esc. A possuía cinco (05) professores de Inglês, 35 turmas de inglês no seu currículo e um total de 550 alunos no turno da manhã, 535 à tarde e

210 à noite. Já a Esc. B eram três (03) os professores de inglês, 38 turmas de inglês, 432 alunos no turno da manhã, 396 à tarde e 555 à noite. Quanto à Esc. C, eram três (03) os professores de inglês que atuavam na escola na época da nossa pesquisa, e 20 turmas de inglês. Pela manhã eram 350 alunos, à tarde 300 e à noite 250.

3.2 Procedimentos adotados considerando os objetivos propostos

A fim de compreendermos como o uso das tecnologias educativas podia promover uma aprendizagem significativa na disciplina de Língua Inglesa para alunos de ensino médio da rede pública estadual, investigamos a viabilidade e a adequação do uso dessas tecnologias educativas, por meio das mídias eletrônicas como vídeos e Internet e o uso da música em ambientes virtuais pelo professor de Língua Inglesa. Além disso, investigamos quais desses elementos poderiam oferecer possibilidades pedagógicas mais eficazes para o aprendizado de inglês.

Para realizarmos o presente estudo recorreremos a dois instrumentos investigativos, os quais denominamos Instrumental I e Instrumental II, com questões abertas e fechadas, que nos forneceram resultados descritivos quanto ao uso, ou não, que o professor de Língua Inglesa estava fazendo das tecnologias educativas na sua prática docente.

Analisamos, através dessa investigação, se os professores de Inglês estavam utilizando essas mídias eletrônicas em suas aulas e como faziam uso desses recursos. Finalmente, avaliamos como as mídias (vídeo e internet) podiam estimular uma aprendizagem mais significativa em Língua Inglesa e, por fim, discutimos quais desses recursos podiam se adequar melhor ao ensino e à aprendizagem dessa língua através do uso dessas ferramentas. Para tanto, realizamos nossa pesquisa em três etapas: **preparação, prática e fechamento**.

Na 1ª etapa, a da **preparação**, tivemos um encontro com o núcleo gestor, a fim de marcar a disponibilidade da escola e de um professor de Língua Inglesa para responder o Instrumental I, cujo

objetivo era investigar sobre o uso das tecnologias educativas através de diferentes mídias eletrônicas, como vídeo e Internet. Já, na 2ª etapa, a **prática**, analisamos se os professores estavam utilizando as mídias eletrônicas e como esses professores as utilizavam na sua prática pedagógica. Quanto à 3ª etapa, o **fechamento**, com os instrumentais respondidos pelos professores em mãos, fizemos uma análise reflexiva e avaliativa a partir da discussão sobre os resultados dos dados coletados nesses instrumentais. A partir da demanda do levantamento do Instrumental I, propusemos a elaboração/criação de uma oficina de vídeo (Apêndice I), na qual avaliamos a partir de um questionamento apresentado no Instrumental II.

3.2.1 Operacionalização da oficina de vídeo: tecnologias educativas e a música em sala de aula.

A produção da nossa oficina de vídeo (Apêndice I) teve como objetivo levar o aluno a entender a importância da língua da comunidade global, no caso a língua inglesa, como acesso aos meios tecnológicos, acadêmicos, ao mercado de trabalho e às negociações políticas. Visamos, assim, sensibilizar o aluno em relação à importância dessa língua no mundo multilíngue e multicultural e da compreensão global. Portanto, além de explorarmos as mídias eletrônicas de tecnologias da informação para o registro de situações oral e escrita, utilizamos a música em língua inglesa como eixo norteador para a aquisição dessa língua.

3.3 Análise e avaliação sobre a operacionalização da oficina de vídeo

Apresentamos, a seguir, a análise e a avaliação referente ao Instrumental II que teve como objetivo fazer um pequeno levantamento, junto aos professores de Língua Inglesa, participantes desta pesquisa, quanto à praticidade e funcionalidade da operacionalização da oficina de vídeo: as tecnologias educativas e a música em sala de aula. Nessa etapa, trabalhamos com dois professores – o Prof. A e o Prof. B.

Assim, solicitamos desses professores informações sobre a operacionalização da oficina no que se refere a 05 (cinco) questões objetivas e 01 (uma) questão subjetiva. As questões objetivas trataram dos seguintes aspectos: no item 2.1, perguntamos se a oficina tinha sido clara, prática e objetiva; já no item 2.2, se esta tinha apresentado um caráter funcional para o aprendizado de língua inglesa; no ponto 2.3, averiguamos se a oficina havia trazido novas formas para a percepção e observação de detalhes no uso da língua inglesa; quanto à questão 2.4, questionamos se a oficina tinha apresentado algum conhecimento novo quanto ao uso das tecnologias educativas; já no item 2.5, questionamos se a oficina tinha oferecido possibilidade de trabalhar as mídias eletrônicas como vídeo e internet. Para as questões objetivas os professores deveriam escolher entre três alternativas “sim”, “não” ou “em parte”.

Nos itens 2.1 e 2.2 tanto o Prof. A quanto o Prof. B responderam afirmativamente. Com referência ao item 2.3, o Prof A respondeu “em parte”, já o Prof. B respondeu “sim”, que a oficina trouxe novas formas para a percepção e observação de detalhes no uso da língua inglesa. Com referência aos itens 2.4 e 2.5, tanto o Prof. A quanto o Prof. B mantiveram uma resposta afirmativa, considerando a oficina um meio que apresenta conhecimento novo quanto ao uso das tecnologias educativas, bem como um insumo que possibilita trabalhar as mídias eletrônicas, como vídeo e internet.

Quanto à questão subjetiva, solicitamos dos professores que escrevessem, em poucas linhas, sua avaliação sobre a oficina. O Prof. A apresentou a seguinte colocação: “oferece orientação passo a passo para a criação de vídeo, utilizando texto musical em língua inglesa que se apresenta como trabalho prazeroso a ser desenvolvido com os alunos”. Já o Prof. B disse que “A oficina complementa e motiva idéias e trabalhos já realizados em sala de aula, trazendo inovações”.

Consideramos essas informações bastante coerentes e instigantes para que se possa, através desta pesquisa, estimular outros professores de Língua Inglesa, em especial professores da rede pública estadual, a fazer uso mais frequente das tecnologias educativas, utilizando as mídias eletrônicas, como vídeo e internet no

contexto de suas aulas, bem como a música, a fim de despertar mais o interesse dos alunos para as aulas desta língua.

4. Conclusão

Após estudo, análise, discussão e avaliação do material apresentado sobre o uso das tecnologias educativas e a aprendizagem de língua inglesa na escola pública, verificamos que, a exemplo das práticas cinematográficas alternativas e da produção de vídeos, quer na televisão, quer na Internet, nessa mesma perspectiva, devemos criar outros recursos de comunicação que poderão ser produzidos e apresentados em parceria com os nossos alunos. Assim, torna-se possível a produção e o uso do vídeo em sala de aula, pensado através de um trabalho com temas do cotidiano do aluno, podendo, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

Outra vantagem do uso do vídeo em sala de aula é que, por ser um recurso educacional diversificado, além de ser um instrumento de comunicação e uma ferramenta de informação, pode retratar acontecimentos diversos de nossa evolução e do desenrolar da história, bem como do nosso dia a dia. Portanto, o uso de vídeo em sala de aula, se bem conduzido, pode, também, resgatar e restaurar a nossa memória cultural, folclórica e social, de uma forma criativa, participativa e interativa. Portanto, a nossa tarefa teve como finalidade compreender como o uso das tecnologias educativas, por meio das mídias eletrônicas, como vídeo e Internet e a utilização da música em sala de aula, podiam promover essa aprendizagem mais significativa na disciplina de Língua Inglesa para alunos de ensino médio na rede pública estadual.

Ao propormos analisar como os professores de Inglês estavam utilizando as mídias eletrônicas em suas aulas, avaliamos como essas mídias podiam estimular a aprendizagem dessa língua no ensino médio. Assim, investigamos se os professores que fizeram parte desta amostra estavam fazendo uso desses recursos. Criamos, então, uma oficina de vídeo, utilizando a música como eixo

norteador e a Internet como fonte de pesquisa e de comunicação e operacionalizamos uma oficina como parte dessa tarefa.

É certo que outros já têm enveredado por essa linha de pesquisa, quer em menores, quer em maiores proporções. Porém, uma vez que temos recursos disponibilizados na escola, os quais muitas vezes estão ociosos, isto é, sem seu devido uso, sugerimos outras pesquisas dessa natureza, pois, mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos professores da escola pública, principalmente de Língua Inglesa, é possível tentar novas práticas que possam melhorar o doambiente de sala de aula, tendo sempre como foco um novo desafio a ser enfrentado.

Referências

ABREU, Antonia. História da educação brasileira. Texto Mimeografado. CEFET/CE. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de: Paulo Bezerra. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Talma Bastos de. Conceitos em pesquisa científica: pesquisa bibliográfica. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/10409/1/Conceitos-Em-Pesquisa-Cientifica/pagina1.html>. Publicado em 22 de out de 2008. Acesso em 2009.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Área de linguagens e códigos e suas tecnologias: Língua inglesa**. Secretaria da Educação Básica/MEC 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CEARÁ, **Leis Básicas da Educação** (Leis, etc.). 1ª Ed. Ceará: Secretaria da Educação Básica. 1997.

CELANI, M. A. A.; LOPES, Amália de Melo (orgs.) **Ensino de segunda língua: redescobindo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CORRÊA, Ediléa Felix. Gêneros textuais no contexto digital & Educacional. *Available from World Wide Web:*

<http://www3.unisulbr/paginas/ensini/pos/linguagem/cd/Port/44.pdf>.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL). Acesso em: 15 dez. 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Revista Nova escola**. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/repcapa_qdo_hernandez.htm Acesso em: agosto 2008.

LIMA, Rafaela. O video em sala de aula: breve reflexão a partir das contribuições de Mário Kaplún e Paulo Freire. Acesso Agosto 2006. Disponível em:

http://www.aic.org.br/metodologia/o_video_na_sala_de_aula.pdf.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, et al. (org.) **Gêneros Textuais de Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, Maria Tais. **Processo de Objetivação e Subjetivação em ambientes EAD**. Educ@ção Virtual. UNIVALI. Revista Acadêmica. Jan/Jun 2007. V.1. N° 3.

MOITA LOPES. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. Em: **D.E.L.T.A.**,RJ, v.15. n° Especial, p. 419-435,1999.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa - características. In: Caderno de pesquisa em Administração, S. Paulo, V. 1 No. 3, 2o. Sem. 1996. *Available from the World Wide Web* <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03.art06.pdf> Acesso em out. 2009.

PAIVA, Vera. L. Menezes de Oliveira. **Como se aprende uma língua estrangeira?** *Available from World Wide Web:* www.veramenezes.com/como.htm Acesso maio 2006.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro. Campinas-SP: Papyrus, 1996

SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ArtMéd, 1998.

SCHMID, Beata. In: Palestra *Student-centered learning and multiple intelligences & Teaching teenagers: how to motivate and engage adolescent language learners*. IBEU. Fortaleza. Acesso abril 2006.

SCHOEPP, Kevin. *Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom*. Maio 2001. Available from World Wide Web: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de: José Carlos de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICE I

Operacionalização da oficina de vídeo: tecnologias educativas e a música em sala de aula

METODOLOGIA

- Exploramos as mídias eletrônicas das TIC, como internet (*Google e You Tube*), bem como os programas *Power Point/Impress e Movie Maker*; utilizamos a música como eixo norteador para a aquisição da Língua Inglesa e abordamos os seguintes tópicos:

1) Metodologia da produção de vídeos: sequência didática proposta

- Criação de *blog* na escola para postar os vídeos e publicação desses vídeos na página da *web* da escola para socialização dos trabalhos e sensibilização dos alunos;

- Apresentação no computador ou em outros aparelhos (DVD, VCR, celular, etc.);

- Debate sobre o uso e a influência das tecnologias no mundo atual e do uso de música;

- Análise gramatical e semântica da letra da música;

- Ensaio com os alunos e gravação de filmes, imagens e mensagens;

- Alunos copiam a letra da música, gravam e filmam em celular;

2) Operações básicas para a produção de vídeo passo a passo

- Escolha uma música em língua inglesa e selecione a letra desta música;

- Selecione as imagens no *Google* relacionadas a cada verso da música;

- Monte a apresentação em *Power Point* ou no *Impress*, adicionando a letra da música, depois salve em uma pasta. Salve, também, a música na pasta música;

- Posteriormente, após selecionar todas as imagens, salve os *slides* na extensão jpg.

- Abra o *Movie Maker*: vá em tarefas, importe e salve as imagens da pasta;

- No *Movie Maker*, importe/arraste as imagens para o *Storyboard*, uma por uma, para organizar a sequência das imagens e da letra da música;

- Escolha o efeito e a transição e arraste para os slides;

- No *Movie Maker*, vá em tarefas, importe a música em áudio e baixe-a.

- Pegue a linha do tempo: clique na música para selecionar, arrastando- a para o *Storyboard* de áudio/música para encaixar a melodia à letra da música;

- Toque a música, pare no tempo, ou seja, arraste a barra de rolamento até onde a melodia se encaixar à letra.

3) Avaliação da oficina de vídeo

- Apresentação dos *slides* e números musicais pelos alunos (individual e/ou em grupo);

- Leitura de textos, declamação dos versos;

- Socialização com os colegas de outras turmas através de *e-mails*, *blog* ou fórum.

PROFESSOR LEITOR: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO

Maria do Socorro Lima Marques França

1. Toda história tem um começo: “era uma vez”...

Essa pesquisa constituiu-se numa viagem pela história de leitura dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Procuramos desbravar mitos e conhecer ritos para compreendermos como aconteceu a formação leitora desses sujeitos que têm como função precípua a criação das condições para fazer o aluno perceber a importância da leitura, para se entusiasmar por ela e tornar-se leitor seguindo seus próprios interesses e necessidades. Nesse sentido, os professores precisam ser sujeitos capazes de demonstrar constantemente seu próprio interesse pela leitura, precisa ser criativo, inovar e ousar.

Compreendemos que o trabalho desenvolvido pelo professor com a leitura decorre de sua visão do mundo e do modo como põe os seus hábitos leitores a serviço das atividades que desenvolve. Sua atuação no magistério em relação ao ensino da leitura e ao desenvolvimento da compreensão leitora é resultante dos seus conhecimentos específicos e pedagógicos. Sem demonstrar interesse pela leitura, dificilmente consegue formar alunos leitores. No entanto, as salas de aula brasileiras estão cheias de professores que não têm a leitura como prática cotidiana nem como elemento de formação.

Atribuir ao professor a culpa pelo mau desempenho dos alunos em relação à leitura ou afirmar que o principal motivo para o insucesso dos alunos deve-se ao fato de o professor ser um não leitor parece uma afirmação reducionista do problema, decorrente de reflexões apressadas ou descontextualizadas. Vale considerar que caracterizar o professor como não leitor seria retirar toda forma de leitura do seu dia a dia, quando, grosso modo, sabemos que existem leituras tidas como obrigatórias que fazem parte do cotidiano de qualquer professor.

2. “Chegar e partir são só dois lados da mesma viagem”: o percurso metodológico

O contexto da pesquisa foi a experiência como professora formadora em iniciativa de formação continuada para docentes de 3ª e 4ª série no município de Crateús, nos anos de 2006 e 2007, pela Secretaria de Educação do Município. Durante esse período, desenvolvemos encontros para o estudo e reflexão de questões relativas à leitura. A proposta de formação foi apoiada na metodologia de pesquisa-formação, na qual o professor é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação.

A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se (JOSSO, 2004, p.34).

O curso constituiu, portanto, o espaço no qual os sujeitos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas aprendizagens e sua prática pedagógica. Pelas narrativas escritas, iam reconstituindo suas histórias de leitura e, ao mesmo tempo, podiam refletir sobre essas lembranças em nossos encontros para estudos sobre o ensino da leitura. Essa experiência nos fez aprender muitas lições e nos conduziram à pergunta central da pesquisa: qual a formação leitora desse professor que atua nas 3ª e 4ª séries? A partir dessa, derivaram outras: que lugar ocupou/ocupa a leitura na vida desse professor? Que concepção de leitura ele vivenciou em sua história? Que lugar ocupa/ocupou a leitura em sua formação profissional?

A compreensão de leitura como prática sociocultural indicou a necessidade de adotarmos uma metodologia de caráter qualitativo. Enfoque metodológico que, conforme sinalizam Bogdan e Bicklen (1994) enfatiza o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, destaca a preocupação com a

construção dos significados e as representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a importância do sentido que eles dão aos fatos. Essas características evidenciam a pertinência da abordagem qualitativa para a presente proposta de investigação, sobretudo a ênfase nos significados que os sujeitos atribuem às suas vivências, pois as narrativas em forma de carta apresentam-se como procedimento central para a coleta de dados nessa pesquisa. É importante ressaltar que essas narrativas, mesmo sendo autobiográficas, não se constituem como histórias de vida, pois focam um tema específico. As histórias de vida consideram a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria. Josso (2004, p.31) entende que “[...] as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem”.

A opção pela narrativa como instrumento principal para coleta dos dados se justifica por entendermos que, na forma falada ou escrita, elas são frequentes em nosso cotidiano. A perspectiva de que elas trariam a descrição dos fatos de forma fidedigna também foi considerada, embora fôssemos conscientes de que, em alguns momentos, só nos estaria sendo contada uma parte da história, julgada como correta ou como adequada à situação.

Contudo, na medida em que nos apropriamos dos escritos, percebemos que isso não se constituía numa regra. Conforme explica Cunha (1997), “[...] as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações”. Concordamos com a autora quando afirma que uma pessoa ao relatar os fatos vividos por si, reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados, logo, pode até não ser “[...] a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”.

São essas histórias vividas, bem ou mal, por cada um que compõem o enredo de nossa viagem. Ademais, como os fatos, tempos, personagens e espaços que estruturam essa narrativa terão

um tema específico, a leitura, percebemos que esse seria um fator a ser considerado de forma cuidadosa nos relatos. Esse cuidado deve-se às atuais circunstâncias que se vive em torno do tema em questão, pois, hoje, ser leitor é *matéria de salvação*¹³. Dessa forma, um professor se assumir como não-leitor, pode ganhar conotação estranha, portanto, *matéria de perdição*.

Somos conscientes das negociações necessárias para desvelar as histórias que constituem a vida de cada uma das professoras envolvidas nessa pesquisa. Portanto, procuramos ter especial cuidado com a forma como apresentamos essas trajetórias, buscando, além da fidelidade às informações que recebemos, não alterar o sentido que elas queriam expressar.

A esse esforço de compreensão da realidade, chamamos, juntamente com Severino (2001), de conhecimento. Pela pesquisa, podemos construí-lo de forma sistemática, mediada, pensada, elaborada e refletida. Conhecer é uma prática humana, nesse sentido, o conhecimento é histórico-social, pois apresenta marcas da historicidade. A singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas das influências recebidas em seu meio e de seus motivos.

A pesquisa procurou recontar a história de leitura das professoras evidenciando as marcas individuais e sociais da vida dos sujeitos. Os lugares lembrados, as pessoas citadas e as situações vividas trouxeram para o presente as experiências, os credos e os valores de cada uma das professoras que nos escreveram. Pelas cartas, instrumento que utilizamos para mediar a nossa pesquisa, expressavam-se os fatos, sentidos e sentimentos de cada uma.

Dos 40 docentes¹⁴ matriculados no curso de formação, 34 atuavam nas salas de aula de 3ª e 4ª séries de escolas que pertencem

¹³ Na atualidade, assumir-se como leitor é uma necessidade para ficar em evidência, pois é politicamente correto, em especial, se esse sujeito for professor. Por isso, usamos o termo *matéria de salvação* para demonstrar essa condição. Da mesma forma que um termo oposto *matéria de perdição* é usado para categorizar os que ousam se afirmar como não-leitores.

¹⁴ Do total de docentes matriculados, 02 eram homens e 38, mulheres.

à rede municipal de Crateús e que estão localizadas na zona urbana; as demais eram técnicas da Secretaria de Educação. Trabalhamos com uma amostra¹⁵ do universo de professores dessa iniciativa de formação. Do total, 18 atendiam aos critérios que havíamos definido: lecionar em 3ª ou 4ª série; ter participado do curso de formação; trabalhar na zona urbana. Contudo, apenas 10 professoras mostraram-se disponíveis a compartilhar conosco as suas histórias de leitura. No primeiro momento, escrevemos para as 18 pessoas que atendiam aos requisitos definidos para a seleção dos sujeitos, mas apenas 10 foram respondidas. Os demais professores que receberam a correspondência tornaram-se evasivos em suas justificativas quando nos encontrávamos no curso.

3. “Mande notícias do mundo de lá”: as cartas na pesquisa

A carta possibilitou, no contexto de realização do curso, uma aproximação maior com os professores envolvidos na pesquisa. Os encontros serviam como ponto para entregarmos as correspondências e para conversarmos sobre os escritos. Essa aproximação, de certa forma, garantiu o entrosamento necessário à troca das cartas e das histórias nelas contidas. A adoção desse texto significou não somente uma romântica perspectiva de trabalho, como também a retomada de um gênero que vem, pouco a pouco, sendo substituído por outros tipos textuais escritos mais modernos e rápidos, como o e-mail e os torpedos, via celular. O romantismo da escolha fica por conta de todas as sensações que podemos sentir ao recebermos ou ao esperarmos uma carta.

Fernando Sabino, em processo de troca de correspondências com Clarice Lispector, retrata bem a ‘angústia’ da espera pela resposta, ao escrever: “[...] me escreva logo, porque quem inicia

¹⁵ Para sabermos quais professores atendiam aos critérios de seleção da pesquisa, solicitamos a todos os integrantes do grupo que preenchessem uma ficha. Nela, era solicitado o nome completo, o tempo de magistério, o tempo de magistério na escola e os dados sobre a lotação, como: escola, turno, série e carga horária de trabalho.

correspondência fica com ar de que se esqueceu de endereçar o envelope ou não pregou o selo direito” (SABINO, 2003, p.90). Diante da demora de algumas cartas, em certos momentos da pesquisa, nos fez ter vontade de nos aproximar das professoras para perguntar por que a resposta não chegava. Mas, ainda assim cremos que esse texto facilitou a expressão das experiências dos sujeitos, pois possui a vantagem de ser um gênero que é pensado como um diálogo, espontâneo e confidente e que traz a vantagem de acontecer à distância, sem a presença dos interlocutores. Cremos que esta foi a razão maior da nossa decisão pelo trabalho com cartas, para a apresentação dessas narrativas.

A utilização das cartas também se apoiou no entendimento de que pesquisar um fenômeno é compreendê-lo. Um estudo qualitativo não podia deixar de situar-se na totalidade do espaço, na especificidade do processo histórico-cultural e na historicidade do processo educativo, entendendo o fenômeno educacional, no sentido mais amplo, vinculado ao fenômeno político e, portanto, dois processos em devir, refletindo a dinâmica social e histórica.

Josso (2004) compreende que as experiências utilizadas como ilustração numa história para descrever uma situação, um estado de coisas, uma ideia, uma atividade ou um encontro, conduzem a uma reflexão em três dimensões. A primeira é a dimensão antropológica que evidencia especificidades do ser humano, independentemente do seu contexto cultural, social e histórico; a segunda é a ontológica que, retomada do pensamento socrático, questiona o próprio eu e a terceira, a axiológica, que responde aos valores que estruturam e organizam a existência humana.

Constituída por elementos estruturais fixos, o local, a data, a saudação, a despedida e a assinatura, a carta é um texto que toda pessoa conhece: ou porque já escreveu, ou porque já recebeu alguma. É um texto favorável à reflexão da individualidade de quem escreve. Pode permitir, de forma bastante distinta, a passagem da palavra do autor para o seu destinatário. Ao ler, o destinatário percebe um arremate do querer dizer do autor e, simultaneamente, adota uma resposta em relação à provocação feita por este: discorda, concorda,

complementa, afirma, opõe, consente, reage. Contudo, essa atitude responsiva pode ser retardada pela característica que o gênero oferece. O autor escreve de um lugar e tempo determinado e o destinatário lê de um outro lugar e em outro tempo, pois a resposta esperada não acontece de imediato, como ocorre em uma conversa, por exemplo. Concordamos com Lima (2002a, 2006) quando destaca a importância da utilização da correspondência e de outras formas de expressão, falada ou escrita, como instrumento para o intercâmbio de ideias e de conhecimentos.

Na pesquisa, utilizamos cartas personalizadas, embora a saudação inicial fosse sempre a mesma em todas as cartas e para todas elas: Cara professora..., o conteúdo ia-se formando de acordo com a resposta recebida. A exemplo da professora Lydia¹⁶, que nos conta em sua primeira carta: “As histórias de ‘trancoso’ eram o máximo! Nas férias, eu adorava ir para o sítio do vovô, pai da minha mãe, lá, também, todas as noites enquanto debulhavam feijão, os adultos contavam histórias. Às vezes só se falava de coisas mal-assombradas e eu morria de medo!” (trecho da carta 1 da professora Lydia)

Iniciamos a nossa carta-resposta à referida professora, da seguinte forma: “Cara professora Lydia, [...] São nessas memórias de leitura, dos tempos em que se ouviam ‘histórias de trancoso’, enquanto se debulhava o feijão, que pretendemos traçar todas as lembranças.” (trecho inicial da carta 2 da pesquisadora à professora Lydia)

Após a saudação, fazíamos referência ao conteúdo da carta recebida para, a partir daí, ‘solicitarmos’ novas informações sobre suas histórias. Assim construímos as trocas de correspondências com as professoras. Buscamos tecer as histórias de forma amistosa, sempre destacando algum aspecto das suas narrativas e, ao mesmo tempo, explicitando o porquê de tudo o que ‘pedíamos’ como

¹⁶ Para preservar suas identidades, pensamos em uma forma que também estivesse envolvida com as suas histórias. Decidimos, pois, que os codinomes a serem usados pelas professoras poderiam ter relação com livros que tivessem sido lidos por elas.

informação. Essa decisão se deu por crermos que, como estávamos trabalhando com cartas, esse deveria ser um critério: desenvolver empatia entre os correspondentes.

Recorremos a Venâncio (2002) para entendermos que a prática epistolar de um indivíduo só existe em função de um outro, para quem se enuncia uma fala e de quem se aguarda uma resposta. Compara a troca de cartas a uma via de mão dupla, um ir e vir entre uma intenção anunciada, uma espera ansiosa e uma resposta que tem por principal função o reestabelecimento do início do processo. Conseguimos alcançar o que propomos, ao decidirmos pela pesquisa-formação: compreender o lugar que ocupam as histórias de leitura das professoras, como elemento de formação das suas identidades e subjetividades. Essas histórias serão apresentadas na seção seguinte.

4. “Há um passado no meu presente”: as histórias de leitura como elemento de formação

A história de uma pessoa se constitui a partir de fatos e experiências vivenciadas ao longo do seu tempo de vida. Em cada história, as marcas individuais, coletivas, sociais, econômicas e culturais de épocas longínquas e presentes. Nas palavras dos poetas: um passado no presente na vida de cada um.

Nas trajetórias de leitura das professoras, a falta de acesso à leitura foi fator comum, quer pelo fato de os pais serem analfabetos, como a professora Aurélia e Liberdade, por exemplo, quer pela falta de condições econômicas para adquirir livros, como no caso da professora Lize.

[...] meu pai embora não soubesse ler gostava desse tipo de leitura e comprava para que meus irmãos lessem (trecho da carta da Professora Aurélia).

[...] o que lembro da leitura são os versos que meu pai fazia, apesar de ser semi-analfabeto, porque teve poucos dias de escola, mas tinha o dom poético impregnado nas veias (trecho da carta da Professora Liberdade).

Quase não tive acesso ao mundo do “faz de conta” dos clássicos literários. [...] Não porque não tivesse vontade de possuí-los, mas pelo fato de minha família não dispor de condições financeiras para isso. (trecho da carta da Professora Lizze).

A ausência de pessoas alfabetizadas, na maioria dos casos, e da falta de livros em casa foram os fatores responsáveis por não ter havido relatos que fizessem referência a experiências de práticas leitoras na infância, antes do ingresso ao mundo escolar. Algumas professoras falaram da prática de ouvir histórias contadas por pessoas mais velhas, mas não que essas histórias fossem lidas para elas.

Assim, por entendermos que a leitura é a base essencial para a apreensão de todo e qualquer conhecimento, defendemo-la como uma prática que deveria ser possível a todo ser humano, por entendermos que ela possibilita desenvolver raciocínios, ter conhecimento de si e do outro. Ademais, concordamos com Barbosa (1990), Freire (2001), Allende e Condemarín (2005), Kleiman (1997), Manguel (2004) e Vigotsky (2000), dentre outros, que a leitura possibilita a ampliação da nossa visão de mundo, o desenvolvimento da nossa consciência.

Durante muito tempo, ler foi apenas um meio de receber uma mensagem escrita, como decodificar palavras, confundindo-se leitura com aprendizagem da leitura, como se ela abrangesse apenas um processo limitado de alfabetização, isto é, decifração do código escrito. Imaginava-se que, uma vez que o aluno estivesse alfabetizado, automaticamente seria leitor.

A redução da leitura a um exercício decodificador de símbolos, por suprimir a compreensão do escrito, foi uma concepção descrita por todas as professoras envolvidas na investigação, como prática comum em suas trajetórias escolares. Em seus relatos sobre o período de alfabetização, são mencionados também casos de castigos físicos a que eram submetidas por não saberem a ‘lição’.

Quando chegava a minha vez para o “bendito” teste, eu tremia, mas o medo que tinha dela era tão grande, que já me tinha feito aprender e conhecer o alfabeto. É isso que me livrava de levar “bolos de palmatória”. [...] Lembro-me bem, que em uma de minhas primeiras provas, levei uns bolos porque não consegui escrever o nome completo do meu pai (trecho da carta 1 professora Irismar).

A ‘permissão’ para serem impingidos ‘castigos’ físicos aos alunos por não ter aprendido uma lição ensinada é característica da Pedagogia Tradicional, cujo poder está centrado no professor. Mas não eram somente os ‘bolos de palmatória’ que caracterizam o ensino vivido pelas professoras pesquisadas como tradicionalista. Também os métodos utilizados para ensinar e cobrar a lição são ligados a essa corrente pedagógica.

Minha primeira “Cartilha de ABC” era composta por alfabeto maiúsculo e minúsculo, famílias silábicas e palavras soltas e o estudo era na forma de soletração e tínhamos que decorar cada família e depois formarmos palavras com suas junções (trecho da carta 1 da professora Liberdade). [grifo nosso]

Aprendi a ler com uma moça chamada Nazaré, que ensinava em sua casa, que ficava próximo a casa de minha mãe, usava cartilha do Abc com papel furado e era tomada a leitura de um por um (trecho da carta 1 da professora Luz). [grifo nosso]

Fui promovida a uma cartilha que continha pequenos textos, que também eram repetidos como “lição” (trecho da carta 1 da professora Aurélia). [grifo nosso]

Os livros usados para alfabetizar, as tradicionais cartilhas, estavam baseadas no método sintético que parte da estrutura mais simples, a letra, para a mais complexa: a sílaba, a palavra, a frase. A metodologia de ensino, baseada no ensino tradicional, exigia apenas que os alunos ‘memorizassem’ o que era dito, para, posteriormente,

ser repetido. Pelo que dizem as professoras, nas séries seguintes, a concepção de leitura vigente era a decodificação dos signos escritos.

[...] a professora pedia para abrimos o livro em uma determinada página e solicitava nominalmente alguns alunos para realizar a leitura; aqueles que sentiam maiores dificuldades eram convidados para a mesa da professora, para treinar ou exercitar a soletração das palavras (trecho da carta 2 da Professora Brisa). [grifo nosso]

Quando eu estudava na 2ª série me recordo que a leitura sempre começava assim: “abram o livro de leitura na página... e façam uma leitura silenciosa” e logo em seguida vinha a paragrafada, onde teríamos que nos preocuparmos em que parágrafo o aluno lia, porque a qualquer momento a professora mandava ele parar e um de nós teria de continuar (trecho da carta 1 da Professora Brida). [grifo nosso]

Durante a leitura não podia interromper e todos tinham que acompanhar em silêncio, quem sabia ler e quem não sabia. Lembro-me de um colega que para acompanhar os textos colocava os dedos nas palavras, ela viu, levantou-se e torceu o dedo do menino (trecho da carta 3 da Professora Luz). [grifo nosso]

Práticas leitoras voltadas para a decodificação do código escrito, no nosso entendimento, impedem ao leitor a compreensão do escrito como possibilidade de reinterpretação. Por essa via, a leitura ganha um caráter linear, literal, como se todos os textos tivessem as mesmas características, a mesma linguagem e a mesma finalidade. Segundo os relatos, mesmo nas séries finais do ensino fundamental, foram descritas práticas voltadas para a decodificação pura e simples dos materiais escritos.

Recordo-me que da 6ª até 8ª, não se trabalhava muito a leitura, o que o professor priorizava era a gramática, através de esquema que copiava no quadro. Livros

também quase não usávamos. [...] Os professores não cobravam que lêssemos livros paradidáticos, a biblioteca também não tínhamos acesso, a não ser para pesquisa. Os textos eram escolhidos pelos professores e mimeografados, passávamos três dias com o mesmo texto (trecho da carta 2 da professora Luz).

A ausência de leituras voltadas para a compreensão e interpretação, além de impossibilitar a aproximação da realidade ao contexto escrito no texto, pode, também, prejudicar o desenvolvimento das habilidades de leitura, por não favorecerem a mediação entre o lido e o vivido, impedindo, no pensamento de Vigotsky (2000), o desenvolvimento do conhecimento.

Nem todas as experiências de leitura vividas pelas professoras nos seus ambientes escolares foram incoerentes com os pressupostos que se difundem hoje de ler criticamente. Em algumas passagens, também foram relatadas experiências leitoras significativas, que fomentavam a interpretação e o prazer de ler.

As minhas aulas prediletas eram quando as professoras nos levavam até a biblioteca e pediam que fizéssemos pesquisas, naquele tempo já gostava de turismo e ficava encantada com o litoral brasileiro, pensando em como seria gostoso conhecer lugares tão fascinantes (trecho da carta 1 da Professora Pollyanna). [grifo nosso]

No terceiro ano desse curso [Magistério] tive experiências inéditas com a leitura. Líamos literatura infantil diante dos colegas, procurando desenvolver habilidades para ler para as crianças, produzimos alguns livros com nossas próprias histórias (trecho da carta 2 da Professora Lizze). [grifo nosso]

É preciso realçar ainda que essas experiências ‘positivas’ em relação aos hábitos leitores nem sempre ocorreram na escola. Houve

relatos em que essas atividades aconteceram nos espaços voltados para a religião.

A oportunidade de uma melhor leitura, que vem à mente agora foi quando participei do grupo Pastoral da Juventude, onde dentro dos textos bíblicos, podíamos fazer uma ligação das palavras de Jesus com a realidade do nosso dia-a-dia, despertando algo dentro de nós onde observávamos que as injustiças e desigualdades sociais existiam e que as vezes estávamos inseridos dentro deste contexto (trecho da carta 2 da Professora Luz).

Durante esse tempo de catequista tive contato com uma incrível variedade de textos. Participei de cursos, tive aulas de Psicologia, realizei estudos e treinamentos de escola popular. Foi um momento importante, pois aprendi muito e procurei aproveitar o máximo esses ensinamentos (trecho da carta 2 da professora Lydia).

Em todas as histórias houve uma aproximação das ideias sobre as vivências de leitura realizadas no ambiente universitário. Todas as professoras salientaram a importância desses estudos para o seu crescimento intelectual e profissional. Nos relatos sobre as formas de leitura vividas nos seus cursos de formação inicial, há coincidência dos métodos utilizados e das expectativas de aprendizagem das professoras.

[...] para mim significou uma quebra de regime do conhecimento bem limitado de forma especial, pois aproveitei cada momento e aprendi a gostar de ler, percebi a necessidade de buscar informações, a princípio para dar conta da exigência de se ter um curso superior (trecho da carta 3 da professora Brisa). [grifo nosso]

Um dos momentos em que mais lia os textos era quando íamos apresentar os seminários para os colegas de semestre; lembro-me que preparávamos boas aulas

e na hora do intervalo sempre íamos à biblioteca para pegarmos mais de um livro sobre a temática estudada (trecho da carta 3 da professora Pollyanna). [grifo nosso]

As leituras desta época eram feitas em apostilas. Éramos divididos em grupos, de forma compartilhada e depois cada grupo apresentavam para os outros (trecho da carta 3 da professora Luz). [grifo nosso]

Pelas histórias contadas, percebemos que o espaço acadêmico dos cursos de formação para professores ainda reservam experiências significativas para o exercício das habilidades de leitura, como nos casos citados pelas professoras Lizze e Brisa. Evidenciou-se também a falta de estratégias metodológicas mais diversas, uma vez que predominam os estudos em grupos e as leituras de apenas ‘partes’ de textos e/ou de capítulos de livros. Pelos relatos, notamos que essas leituras, embora realizadas por ‘obrigação’ ou para ‘apresentar’ trabalhos exigidos pelos professores no contexto da disciplina, significaram uma possibilidade de aprendizagem para elas, pois é bastante comum a presença de expressões valorativas sobre o período vivido nas universidades.

A possibilidade de aprofundarem os conhecimentos estudados em seus cursos de formação inicial, a partir da leitura e da discussão dos pontos importantes, oportunizou às professoras a aproximação de outras formas de leitura, que são concebidas como reinterpretação do lido, pressupondo-se a interação do leitor com as ideias difundidas pelo autor. Para Goulemot (2001) ler é como um jogo de conotações, pois não crê que exista leitura ingênua, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela. “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma acumulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. [...]. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. (*idem*, p. 108)

Em casos específicos, como o do professor, as leituras tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. As cartas revelam que as professoras leem pouco e têm pouca familiaridade com materiais escritos relativos à sua formação

profissional. Contudo, essa constatação não se torna suficiente para que se caracterizem como não leitoras.

A maioria revela que os últimos livros lidos estavam voltados para o exercício de sua profissão, embora revelem preferências por romances e livros de autoajuda, como a professora Brida; ou ainda, para realizarem trabalhos e tarefas relativas aos cursos de formação, como no caso das professoras Pollyanna e Marili:

Na época da especialização tive a oportunidade de ler e reler temas de caráter científico, pude refletir mais sobre os problemas e as soluções na área educacional e reafirmar a idéia de que leitura é fundamental na vida de um professor (trecho da carta 3 da professora Pollyanna).

Ao escrever a monografia, as leituras eram inúmeras. [...] Li *O preconceito lingüístico*, de Marcos Bagno, e vários textos relacionados à linguagem na escola, para desenvolver a minha pesquisa (trecho da carta 3 da professora Marili).

Gosto de ler livros relacionados à minha profissão e de auto-ajuda. Li e reli *Brida* de Paulo Coelho, por que esse livro me traz esperanças, de que as pessoas podem realmente ter nascido para completar alguém (trecho da carta 3 da professora Brida).

Os trechos supracitados certificam-nos de que os professores não se identificam como não-leitores, preferindo ser reconhecidos como “[...] leitores submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura”. Essa formação leitora, que deveria acontecer de forma efetiva a partir do período da alfabetização e ser desenvolvido, paulatinamente, ao longo da jornada escolar, não se vem concretizando em nossas escolas, por motivos vários: falta de livros nas casas das crianças, ausência de incentivo dos pais para a leitura, inexistência de atividades escolares que estimulem o desenvolvimento dessa habilidade e até mesmo o despreparo dos professores para o ensino da leitura.

5. “A hora do encontro é também despedida”: as considerações finais

Com o tempo e as experiências vividas durante a pesquisa, aprendemos que uma investigação exige tempo e profundidade para adentrar o processo que ela própria desencadeia. A procura de autores, de textos, de livros e de informações que nos pudessem situar diante de nossos intentos; os entendimentos das próprias incertezas, na tentativa de conseguir definir os objetivos; a maturação para que as aprendizagens desenvolvidas pudessem ser relevantes ao que propomos, sem deixar de considerar o muito por aprender, tudo isso constituiu um tempo especial.

O objetivo maior nessa pesquisa foi o de conhecer a formação leitora do professor que atua nas 3ª e 4ª séries, para compreender o lugar que ocupou a leitura na vida desse profissional. Pelas histórias de leitura que nos foram apresentadas, percebemos que todas as professoras vivenciaram experiências deficitárias em relação à leitura. Não lhes foi possível, como ainda não parece ser no presente, desenvolver atividades voltadas para a leitura em funções várias.

Do exposto por cada uma delas, ficou evidente que quando leem, o fazem para ‘resolver’ uma situação imediata, para procurar uma informação, aprender algo de que precisarão para ministrar uma aula ou para desenvolver alguma atividade que lhes é nova, enfim, a leitura ganha caráter utilitarista.

Como não pretendemos simplesmente ‘classificar’ o tipo de leitura que as professoras realizam, mas sim conhecermos os tipos de leituras realizadas e por que o fazem, entendemos que esse caráter ‘utilitário’ da leitura pode ser decorrente da falta de condições financeiras para desenvolver outras práticas, fruitivas, por exemplo. A julgar pelos vencimentos salariais que recebem, fica fácil de entender o porquê de não aparecerem manifestações diversas de leituras.

As histórias vividas, respondem – pelo menos em parte – o que elas são hoje. As professoras relataram em seus escritos terem

vividos práticas que indicavam concepções de leitura tradicionais, voltadas para a decodificação dos signos. Todas aprenderam a ler pelo método sintético, partindo dos elementos menores para os maiores, com a ajuda de um papel furado ou por meio de cartilhas, mas todas pelo mesmo sistema: letra, sílaba, palavra, frase, texto.

Se levarmos em consideração que os professores se utilizam de modelos quanto ao desenvolvimento de suas ações profissionais, sobretudo, no início de sua carreira docente, esse passa a ser um componente importante. É comum que se manifestem nas suas formas de ensinar, marcas das estratégias metodológicas que foram observadas em sua vida escolar e que foram tidas como ‘corretas’ ou como ‘funcionais’. As atividades experimentadas na escola e que foram concebidas como positivas, aplicam com seus alunos.

Podemos definir que as professoras desenvolvem suas atividades de leitura de forma esporádica, adequadas aos seus afazeres cotidianos ligados a sua profissão. Não ousamos considerá-las como não-leitoras, pois entendermos que as suas histórias não fortaleceram a prática de leitura como uma atividade agradável. Ao contrário, diversas foram as manifestações de medo e apreensão na ‘hora da leitura’.

Também não ousamos descartar a possibilidade que essas professoras tiveram/tem de repensar as suas certezas e de corporificar a palavra pelo exemplo (FREIRE, 1999), pois, ao reconhecerem a importância da leitura, deveriam tê-la de forma mais presente em seu dia a dia. Outrossim, como profissionais ligadas à educação, portanto, formadoras, precisariam demonstrar as habilidades leitoras como ‘estratégia’ metodológica de ensino de leitura em suas salas de aula.

Defendemos que um professor que lê frequentemente materiais diversos tem um conhecimento – da palavra e do mundo – bem maior que os não-leitores. Ademais, não poderíamos conceber a existência de profissionais do ensino que trabalham com crianças em nossos dias e que não tenham rotinas leiturizadas. Nesse momento histórico em que vivemos, cujas informações circulam em alta velocidade e cujas atividades – das mais simples às mais complexas

– exigem alguma forma de leitura, há que se preparar esses leitores para que sejam capazes de decifrar sua língua vernácula com propriedade; que sejam hábeis em entender as inverossimilhanças da realidade em que estamos; que demonstrem capacidade de perceber as ideologias que perpassam os mandos e desmandos políticos; que se mostrem sensíveis a uma bela rima, a um belo som, a uma bela história. Precisamos de leitores, de livros, de preservação e renovação das culturas, das histórias, da vida, enfim.

É imperativo que novas ‘culturas’ leitoras sejam trabalhadas nos cursos de formação de professores, tanto na inicial como na continuada. De sorte que consigam não somente reconhecer o valor da leitura para o desenvolvimento intelectual de uma pessoa, mas e sobretudo, que aprendam estratégias de leitura que ampliem as habilidades de compreensão e de interpretação dos alunos.

Nossos professores ainda precisam reconhecer que são corresponsáveis pela formação leitora de seus alunos, pela sonoridade de suas vozes, lendo, entendendo, criticando, refazendo: criando. Por isso, concordamos com Pennac (1998, p.166), que diz: “O homem que lê de viva voz se expõe totalmente. Se não sabe o que lê, ele é ignorante de suas palavras [...]. Se se recusa a habitar sua leitura, as palavras se tornam letras mortas, e isso se sente.” O professor precisa ler: para si mesmo, para e com os seus alunos. Em qualquer tempo e lugar, pois por esse ato ele se constitui: se faz e refaz. Pensa e repensa, aprende.

Foi nesse exercício de pensar e repensar, fazer e refazer que aqui chegamos. Inconclusos sim, mas com um pouco mais de experiência, de saberes e de leituras. Dentre as idas e vindas, paradas e recomeços, pensamos ter ‘concluído’ o estudo a que nos propusemos. É válido considerar que a ‘particularidade’ de cada história representa parte da vida de uma professora que se junta a tantas outras Brisas, Lizzes, Bidas, Luzes, Polivalentes, Marilis, Lydias, Aurélias, Pollyannas e Liberdades, mostrando em seu conjunto um tempo histórico em que as professoras vivenciaram as mesmas experiências e os mesmos desafios de formação.

Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução: Ernani Rosa. – 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990 (Série Formação do Professor).

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. – Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, vol. 23, no. 1-2 [cited2006-12-06]. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-2555. Acesso em: 12/06/2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 40ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 13).

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura** – tradução de Cristiane Nascimento – 2ª ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação** – São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática** – 5ª ed. – Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos** – São Paulo: Edições Loyola, 2006. (pp. 137 – 148).

_____. Leitura de textos na formação de professores: transportando indagações. In: LIMA, Maria Socorro Lucena;

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério** – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002a (Coleção Magister) (pp. 26 – 31).

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo, Olho d'água, 2001.

VENÂNCIO, Giselle Martins. **De Lobato a Vianna: os fios que tecem uma surpreendente amizade**. X Encontro Regional de História – ANPUH-RJ - História e Biografias - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – 2002. Disponível em: www.uff.br/ichf/anpuhrio/Anais/2002/Comunicacoes/Venancio%20Giselle%20M.doc Acesso em: 12/03/2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Psicologia e Pedagogia).

GESTÃO ESCOLAR: A INFLUÊNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**Maria Nágila Mendes Coelho
Silvana Maria Magalhães**

1. Introdução

Percebe-se que, na atualidade, existe no seio escolar a preocupação de trabalhar o aluno na plenitude de suas capacidades, inclusive no que tange a sua afetividade, percepção, criticidade e criatividade. Enfim, o que se almeja é possibilitar o maior número possível de condições para que o educando construa o seu conhecimento e desenvolva a sua cidadania.

Nesse sentido, destaca-se a importância do coordenador pedagógico, que consegue majorar a qualidade do ensino apontando caminhos para os educadores desenvolver suas práticas pedagógicas com sucesso, bem como mobilizando toda a comunidade escolar, inclusive os pais dos educandos, no sentido de unir esforços quanto a proporcionar ao aluno uma vida escolar harmônica, onde possa construir o seu conhecimento e fazer suas opções com serenidade, segurança e alegria.

Em vista da importância e contemporaneidade desse assunto, propôs-se a elaboração do presente trabalho que procurou discorrer sobre a influência do coordenador pedagógico na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para desenvolver o estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica através da leitura de livros, revistas, artigos eletrônicos e outros meios literários que abordam o tema coordenação pedagógica. Foram consultados autores como Bruno (2004), Christov (2004), Cunha (2005), Franco (2010), Frangella (2008), Leite (2000), Lima e Santos (2007), Miziara (2008), Pires (2005) e Romero (2004), que muito contribuíram com suas ideias para o desenvolvimento do trabalho.

A relevância da discussão sobre esse tema justifica-se pela necessidade de a escola promover esforços no sentido de formar cidadãos éticos e moralmente comprometidos com uma transformação positiva da sociedade. Nesse sentido, destaca-se a atuação da coordenação pedagógica, capaz de promover condições positivas para que o processo de ensino e aprendizagem protagonizado pelo educando se dê de forma plena e emancipatória.

2. Aspectos conceituais e históricos da coordenação pedagógica

Como será visto na continuidade deste estudo, dentre os vários atores que atuam na esfera educacional figura o coordenador pedagógico, profissional muitas vezes incompreendido, mas que desempenha um relevante papel no processo de ensino e aprendizagem para tudo ocorrer de forma harmônica, tranquila e fecunda.

Lima e Santos (2007, p. 79) registram: “Entendemos a coordenação pedagógica como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente”. Essa visão é aceita por Leite (2000, p. 63-64) ao afirmar que a coordenação pedagógica é um

[...] conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe, também, à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

Dessa forma, percebe-se que, apesar de não atuar diretamente em sala de aula, junto dos educandos, o coordenador pedagógico é um dos responsáveis por propiciar que o processo de aprendizagem se realize de forma desejada, favorecendo o que for preciso para que

os educadores desenvolvam suas práticas pedagógicas com autonomia e qualidade. Miziara (2008, p. 26) lembra que o conceito de Pedagogia e, naturalmente, o de coordenador pedagógico “modificou-se com o tempo, todavia não se alterou a essência da sua identidade: o de auxiliar o outro no seu projeto de vir-a-ser por meio da educação”.

Dada à similitude das funções exercidas pelo coordenador pedagógico com as funções do supervisor escolar, Pires (2005) afirma que a origem da coordenação pedagógica se encontra no campo da supervisão escolar. O autor baseia sua afirmação no fato de a literatura educacional, que aborda o tema da supervisão, ter frequentemente apontado a coordenação do ensino como uma função exercida pelo supervisor educacional.

Por sua vez, de acordo com o autor, a origem da supervisão escolar está relacionada à supervisão de empresas, o que se justifica pelo fato de ambas decorrerem da administração empresarial. A supervisão, como atividade de controle e fiscalização, nasceu nas organizações com o objetivo de maximizar a produção, promovendo o máximo de lucro com o mínimo de tempo.

Pires (2005) esclarece que, migrando da área empresarial para as escolas, a supervisão escolar brasileira seguiu a orientação do modelo norte-americano, confundindo-se com a inspeção escolar que predominou durante a Primeira República. Mais tarde, durante a década de 50, essa supervisão ganhou novo impulso a partir da política de alianças entre Brasil e Estados Unidos, quando a inspeção escolar reapareceu no cenário educacional do País de forma modernizada, com a denominação de supervisão escolar, objetivando garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.

De acordo com Frangella (2008), no período posterior a 1964, durante o regime militar, o curso de Pedagogia sofreu reformulações, visando adequar-se aos princípios vigentes na época. Dessa forma, alterou-se a formação do técnico generalista e foram criadas as habilitações. Após um núcleo comum de matérias relacionadas aos

fundamentos da Educação, passou a haver a opção por uma das habilitações possíveis ao pedagogo, dando-lhe a oportunidade de aprofundar os conhecimentos numa determinada área: supervisão, coordenação, orientação e administração educacional. Quanto a esse período, Lima e Santos (*idem*, p. 81) lembram que “Foi nas escolas experimentais e vocacionais dos anos de 1960, que a função do coordenador pedagógico foi concebida e desenvolvida como suporte técnico ao trabalho pedagógico do professor”.

A referida divisão do curso de Pedagogia, fruto de um delineamento técnico do trabalho escolar, contribuiu para que a coordenação educacional (que mais tarde passou a se chamar coordenação pedagógica) entrasse num movimento de profissionalização, sendo que a criação das associações de supervisores, coordenadores e orientadores da área educacional data da década de 70. Inseridos numa concepção tecnicista da Educação, passou a ser responsabilidade desses profissionais o controle sobre os processos administrativos que se desenvolvem na escola, de forma a assegurar sua eficiência, enveredando-se cada vez mais em atividades de cunho burocrático (FRANGELLA, 2008).

O autor esclarece que, na atualidade, mais precisamente a partir do final da década de 80, passou a notar-se no Brasil uma efervescência em torno da atuação e formação docente. O ponto central do embate passou a estar na defesa da docência como base da formação. Como esta era a fundamentação da base comum nacional proposta para o curso de Pedagogia, a polêmica passou a girar em torno da identidade do curso, dos sujeitos formados e dos saberes dessa formação, movimento que trouxe novos olhares para a coordenação pedagógica.

Em vista do exposto, percebe-se que, apesar de, em forma embrionária, a coordenação pedagógica acompanhar o desenvolvimento da educação desde os primórdios do século XX e até mesmo antes, foi somente em um passado recente que o coordenador pedagógico passou a oficialmente fazer parte das escolas do País.

3. Diferentes perspectivas do papel do coordenador pedagógico

Na literatura, é possível encontrar diferentes perspectivas quanto ao papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Nesse sentido, dentre as principais atribuições do coordenador pedagógico, Piletti (1998, *apud* LIMA; SANTOS, 2007, p. 79) enumera quatro diferentes dimensões:

- a) Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) Promover reuniões, discussões e debates com a equipe escolar e a comunidade no sentido de melhorar continuamente o processo educativo;
- d) Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que surgirem (PILETTI, 1998, *apud* LIMA; SANTOS, 2007, p. 79).

Por sua vez, Bruno (2004) afirma que o papel do coordenador pedagógico pode ser visto sob três óticas distintas: a) como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence; b) como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola e c) como um profissional que procura fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto político-pedagógico.

Já, em se tratando da ótica defendida por Webb (1996, *apud* ROMERO, 2004, p. 2), dentre as maneiras de compreender o papel do coordenador pedagógico é possível enumerar três modelos: o de serviço profissional, o de aconselhamento e o de colega colaborador.

Quanto ao modelo de serviço profissional, o autor afirma que, nesse prisma, o coordenador pedagógico é um perito especialista que

fornece serviços tais como recursos audiovisuais e aprendizagem com o auxílio de computadores ou meios multimídia. Há, nesse caso, uma redução do papel desse profissional, uma vez que a função é vista de modo compartimentalizado, com características unicamente técnicas: a intervenção somente se dá para atender problemas específicos, sem levar em consideração o contexto em que ocorrem.

Referindo-se ao modelo de aconselhamento, Webb (*idem*, p. 3) afirma que a função do coordenador pedagógico é vista como aquela responsável pelo estabelecimento de condições para que o professor explore e analise os problemas de sua prática, através da ajuda na discussão desses problemas e na busca de soluções. Por sua vez, quanto ao modelo de colega colaborador, este surge quando o coordenador pedagógico colabora com os professores, formando um projeto conjunto, do tipo pesquisa-ação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Webb (*ibidem*, p. 3) conclui que uma abordagem eclética, mista dos três modelos, mostra-se a mais indicada, uma vez que, cobrindo as três classificações, estaria abrangendo todas as necessidades percebidas na prática pedagógica.

Ainda quanto ao papel do coordenador pedagógico, Franco (2010, p. 126) evidencia que “Caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios”. Nesse sentido, segundo Lima e Santos (2007, p. 83), “Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o ‘ofício de coordenar para educar’.

Essas diferentes perspectivas fazem refletir sobre a vasta gama de atribuições que pesam sobre os ombros do profissional em estudo, o que aponta a sua necessária presença em todas as escolas do País, uma vez que se deseja promover um ensino de qualidade.

3.1 A necessidade de um novo olhar acerca das atribuições e responsabilidades do coordenador pedagógico

Nem sempre as atribuições e responsabilidades do coordenador pedagógico estão claras para gestores, professores e, muitas vezes, até mesmo para o próprio educador que desempenha essa função. Geralmente, isso gera dilemas e angústias, o que leva à necessária resignificação do ser, do estar e do fazer no campo da coordenação pedagógica.

Lima e Santos (2007) lembram que, na tentativa de responder às muitas demandas da educação, na escola, não raro, o coordenador pedagógico afasta-se de suas próprias atribuições, desenvolvendo atividades que não são as suas, desvirtuando, assim, o seu papel referencial de coordenador de ações. Esse afastamento torna instável o referido profissional a tal ponto que, segundo Bartman (1998, *apud* LIMA; SANTOS, 2007, p. 81),

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Percebe-se que essa é uma situação conflitante, capaz até mesmo de abalar a autoestima do coordenador pedagógico, gerando-lhe angústias e, conseqüentemente, desmotivando-o a exercer sua profissão.

Conforme Lima e Santos (2007), também devido à própria trajetória da coordenação pedagógica, nos dias atuais, muitos profissionais que exercem o cargo ou função de coordenador pedagógico não têm total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. Para os autores, tal indefinição favorece situações de desvios no desenvolvimento do seu trabalho e o deixa propenso a incorrer no erro de tomar para si conceitos e atribuições

errôneas construídas na escola, entendendo-as como realmente pertinentes as suas funções.

Em vista disso, tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador pedagógico enfrenta, na atualidade, o desafio de construir um novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Nesse sentido, Fonseca (2001, *apud* LIMA; SANTOS, 2007, p. 82 e 83) expõe a necessidade de um novo olhar sobre o papel do coordenador pedagógico que, dentre outros aspectos, deve ser orientado para:

- a) Resgatar a intencionalidade da ação, possibilitando a ressignificação do trabalho, superando a crise de sentido de sua atuação;
- b) Ser um instrumento de transformação da realidade, resgatando o poder da coletividade;
- c) Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica, unindo esforços e pessoas em torno de uma causa comum;
- d) Ajudar a construir a unidade, superando o caráter fragmentário das práticas em educação, bem como possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- e) Ser um canal de participação efetiva, superando práticas autoritárias e/ou individualistas, bem como imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- f) Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade, distanciando-se dos modismos educacionais.

Assim, percebe-se a importância de o coordenador pedagógico estar plenamente ciente de suas atribuições e responsabilidades, o que o fará manter o norte de suas ações e desenvolver as atividades que lhe competem de forma consciente e segura.

4. A influência do coordenador pedagógico na melhoria do processo de ensino e aprendizagem

Como será visto a seguir, o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico junto aos professores e demais profissionais que atuam na escola reflete diretamente na própria qualidade de ensino disponibilizada pela instituição.

Segundo Miziara (2008), coordenador e professores, quando se unem, constroem um espaço de aprendizagem solidário, cooperativo e, sobretudo, alegre. Em uma perspectiva compartilhada, o papel da coordenação pedagógica é o de nortear projetos político-pedagógicos que visem o aprimoramento do professor, possibilitando-lhe adquirir saberes fundamentais a sua prática docente para que possa, com autonomia, intervir na realidade e transformá-la em favor de um ensino emancipatório. Nesse sentido Placco (2006, *apud* Mizira, 2008, p. 101) salienta:

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam.

Indo ao encontro do enunciado acima, Lima e Santos (2007) asseveram que uma das atribuições mais importantes do coordenador pedagógico é ressaltar a importância e, paralelamente, favorecer a prática da formação continuada junto aos educadores, trabalho que necessita estar articulado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola por meio de uma leitura sistemática e intencional da realidade

contextual, ponto de vista que é corroborado por Christov (2004, p. 9) ao afirmar que

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação Continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço.

Assim, verifica-se que, ao apontar junto aos educadores a importância da educação continuada, vendo os professores como eternos aprendizes, o coordenador pedagógico estará propiciando a construção e a reconstrução de novos conhecimentos por parte da equipe docente.

Além disso, conforme Placco (1994, *apud* CUNHA, 2005, p. 201), no sentido de contribuir para um processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente comprometido com a formação integral do educando, o que reflete de modo positivo na qualidade do ensino levado aos alunos, o coordenador pedagógico necessita estar preparado para trabalhar com as crenças do grupo de professores com os quais atua, buscando promover a consciência crítica da sincronicidade dos componentes políticos, humano-interacionais e técnicos da ação desses educadores.

Segundo o autor, essa perspectiva permite um movimento que produz novas compreensões do processo educativo, uma reestruturação entre esses componentes e a definição e/ou redefinição de planos, como o projeto político-pedagógico. Conforme salientam Lima e Santos (2007, p. 87), “Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa”.

Ainda quanto à importância do papel do coordenador pedagógico para um ensino de qualidade, Franco (2010) evidencia que, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação

pedagógica, esse profissional necessita ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, sendo geralmente permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado e integrador, marcado pela clareza de objetivos e propósitos, bem como pela autonomia profissional. Segundo Lima e Santos (2007, p. 83),

A coordenação pedagógica [...] não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extra-escolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas (*sic*).

Diante do exposto, é possível afirmar que o coordenador pedagógico desempenha um relevante papel no âmbito escolar, sendo que o competente desempenho de suas funções tem reflexos diretos na forma como o aluno irá construir o seu conhecimento e, conseqüentemente, desenvolver sua cidadania.

5. Conclusão

A realização deste estudo permite perceber a importância do coordenador pedagógico para o bom funcionamento da escola e melhor aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, entende-se a validade do trabalho em coordenação pedagógica ser vislumbrado pelo Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino, o que reflete positivamente na união de esforços, envolvendo professores, pais e alunos quanto a um processo de ensino e aprendizagem harmônico e fecundo vivido pelos educandos.

De modo paralelo, verifica-se que, nos dias atuais, há a necessidade do coordenador pedagógico ressignificar o seu papel, valendo-se de uma ação reflexiva, questionando a sua atuação na escola e a concepção de mundo e de homem que deseja formar. Assim, desempenhará as funções que realmente lhe cabem, desvinculando-se de práticas de responsabilidades de outras áreas, o que interfere na execução de suas reais atividades no campo da coordenação pedagógica e, paralelamente, diminuem aos olhos de outros a importância da profissão.

Além disso, em face dos desafios do mundo atual que, muitas vezes, refletem problemas na escola, evidencia-se a necessidade de o coordenador pedagógico desenvolver intervenções planejadas em conjunto com a direção e professores. A relevância dessa prática está em unir todo o grupo escolar num fazer voltado à realidade local, auxiliando os alunos a encontrar seus caminhos e trilhar uma vida escolar harmoniosa, tranquila e fecunda.

Assim, percebe-se que o trabalho do coordenador pedagógico não pode ser minimizado ao ponto de apenas desempenhar atividades burocráticas, mas sim refletir sobre soluções que verdadeiramente atenuem o fracasso escolar. Com isso, verifica-se que o papel da coordenação pedagógica deve ser relacionado a promover reflexões na escola a respeito de seus alunos e professores, das suas relações, dos problemas encontrados na instituição de ensino e no seu entorno e quanto ao currículo e objetivos constantes no Projeto Político-Pedagógico.

Referências

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana A. *et al.* (Orgs.). **O coordenador e a educação continuada**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-16.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana A. *et*

al. (Orgs.). **O coordenador e a educação continuada**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 9-12.

CUNHA, Renata C. O. B. O coordenador pedagógico e suas crenças. In: **Educação Unisinos**, n. 9, set./dez. 2005, p.197-202. Disponível em:

<https://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/public_cient_vol9n3/art01_cunha.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176/0>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Orientação educacional**: ressignificando seu papel no cotidiano escolar. 19 fev. 2008. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0165.html>>. Acesso em: mai. 2010.

LEITE, Sérgio A.S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, Roberto Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 39-66.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. In: **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p. 77-90. MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A coordenação pedagógica e a práxis docente**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UCDB, 2008.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico**: limites e perspectivas. Campinas: [s.n.], 2005.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. O coordenador pedagógico em tempos pós-modernos. In: **The ESPECIALIST**, v. 25, n. esp. p. 1-22, 2004.

A RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Maria Neide de Souza Landim

“A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita exatidão”.

Francis Bacon

1. Introdução

O mundo dos leitores parece ser mais bonito, mais rico, mais colorido. A pessoa que sabe ler tem poder sobre as que não sabem, pois consegue decifrar um sinal, uma mensagem, uma fala, um pensamento, uma ideia em meio a tantos desenhos e símbolos. Parece uma mágica encantadora! Ler é adquirir conhecimento, é compreender o mundo, é fortalecer a inspiração, é ampliar e, ao mesmo tempo, transformar a evolução das ideias. Quem lê alimenta inspiração, encontra facilidade na assimilação das ideias e do estilo, ativa as dimensões cognitivas.

O ato de ler é um processo contínuo que se inicia nas primeiras séries do ensino e se estende por toda a vida escolar. A decifração dos símbolos gráficos é requisito prévio à atribuição de significado ao material de leitura. No entanto, na fase inicial, a compreensão pode ocorrer, dependendo do método, processo e aplicação do material de leitura, uma vez que nenhum método é pronto e acabado na fase de elaboração e aplicação do ensino da leitura com o leitor.

A leitura da literatura deve promover inquietações no leitor, enriquecimento de ideias e, principalmente, a possibilidade de traçar relações com outros tipos de textos. A escola deve realizar constantemente atividades que despertem no estudante a vontade de ler, de desenvolver suas aptidões leitoras, de forma a favorecer a

formação de um leitor proficiente, ou seja, capaz de entender o texto escrito e dele tirar proveito para a sua vida. A literatura infantojuvenil caracteriza-se como excelente instrumento de incentivo à leitura, cabendo ao educador boa orientação no sentido de ampliar sua predisposição para ler.

Nessa perspectiva, não se pode restringir a leitura ao simples processo de decodificação de letras, palavras, uma vez que essas atividades envolvem a construção de sentidos fundamentais no implícito e no extralinguístico. É preciso capacitar o aluno, ao utilizar critérios da leitura, para fomentar a leitura pessoal e cotidiana, pois é à literatura que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, os valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus interesses, seus impasses, seus desejos, sua história. Por isso, também, a literatura é relevante no currículo escolar: o cidadão, para exercer sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um leitor competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muito.

Tomando esses princípios como base, esta pesquisa, desenvolvida numa abordagem qualitativa, teve como objetivo reconhecer a relevância da literatura infantojuvenil como incentivo à formação de leitores. Assim, foi necessário servir-se de uma revisão literária como instrumento de pesquisa, em que os autores Abramovich (1997), Amarília (1997), Lajolo (1999), Ziberman (1994) e outros contribuíram para formação dos conceitos pertinentes à utilização da literatura infantojuvenil como instrumento incentivador à formação leitora no educando.

Outrossim, esperamos que o resultado deste estudo possa incentivar estudos futuros, e mobilize os professores e a escola para proporcionar aos educandos uma formação digna, que os transforme não somente em leitores de determinados estilos literários, mas em leitores de mundo.

2. A literatura infantojuvenil e a formação do leitor

2.1 A influência da literatura infantojuvenil na formação do leitor

A abordagem da literatura infanto-juvenil nos leva de encontro a uma série de nuances que remetem as primeiras origens de que antes era chamado de mito. Através das histórias fantásticas, que incluíam fábulas, lendas e aventuras, muitos foram os que se encantaram, mas vale atentar que, até então esses textos ou relatos, não estavam sendo tratados como atividade escolar, tratava-se, tão somente, do relato para a formação do homem.

Geralmente, o primeiro contato do aluno com o texto, não somente no leitor de menor idade, mas também, noutro público, como os pré-adolescentes, adolescentes e até adultos. É a partir desse tipo de literatura que se tornam “reais” todos os desejos, todas as questões que eram vistas como perguntas difíceis de responder ou sem resposta, que estão à procura de soluções. Consideramos a respeito disso o comentário de Abramovich (1997, p. 17):

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada um a seu modo) [...].

Durante a leitura dos contos, colocamo-nos diante de emoções que se confundem: tristeza, raiva, irritação, bem-estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade, enfim, tantos e tantos outros anseios que provocam e fazem um trabalho contínuo de construção do leitor.

Através da literatura infantojuvenil, especificamente os

contos, pode-se viajar pelo tempo, conhecendo a história, a geografia, a cultura e as línguas das outras civilizações e tudo isso se dá de maneira prazerosa, em que, como dissemos, as primeiras impressões são dadas pelos pais e sua continuação tem como aliado o professor.

Nesse contexto, é importante observar que a didática utilizada é naturalmente leve, no qual o texto é lido (ou deve ser lido) com entusiasmo por parte do narrador. Esse precisa incorporar época e personagem, não deixando a história assentar-se. Reforçando tal ideia Amarilha (1997, p. 89) acrescenta que

[...] o texto sem leitor é um texto em estado de repouso, é o ato de ler que revitaliza e acorda o sistema de vida, valores e formas expressões no texto. O texto sendo lido é o texto em atividade. Assim, ler o texto é a atividade do texto. Se veementemente acreditássemos e compreendêssemos esse fato, nós educadores, iríamos valorizar a leitura, mais do que os exercícios que com ela fazemos.

Temos, então, a partir dessa constatação, ferramentas que estimulam a aprendizagem do leitor/ouvinte, algumas vezes, complementada com roda de debates, onde o público infantojuvenil, juntamente com o educador tem a oportunidade de discutir os temas propostos pelos contos. Outra forma de alicerçar essa aprendizagem é com atividade de dramatização, pois essa favorece a continuidade da condição apresentada, alongando o encantamento com o mundo fantástico em que o leitor está imerso. O lúdico funciona como caminho em que os alunos podem, de fato, percorrer, sabendo que, durante tal percurso, encontrarão elementos importantes à sua formação intelectual. Afirma Amarilha (1997, p. 91):

[...] na relação criança e ficção, o caminho do lúdico é o acesso seguro na elaboração do significado textual. O lúdico é uma forma de como a comunicação textual se dá, estimulando a memória semântica do leitor, que é essencial à aprendizagem formal.

Diante dessas considerações, percebemos o quanto é importante a interação entre leitor e educador, para que possa haver uma simbiose capaz de transmitir confiança e motivação, despertando e mantendo a curiosidade pela literatura infantojuvenil.

É relevante envolver esse aluno em atividades que possam desenvolver suas competências no que se refere à leitura e escrita, educando-o, assim, de forma a manter sua atenção, sabendo que, nesse processo de construção literária, é dever do educador instigá-lo e explorá-lo, pois esse tem todas as condições de ampliar sua visão diante das histórias, não enxergando somente uma simples historinha, mas sim, um mundo repleto de multiplicidade, onde é possível aprender bastante.

2.2 A literatura infantojuvenil na sala de aula

O convívio com livros de leitura e diferentes textos na sala possibilitará ao leitor identificar as múltiplas visões que cada criação literária sugere ao mesmo tempo em que permite diversas interpretações que decorrem da “leitura do mundo” de cada um.

Os livros de literatura, no entanto, devem ser utilizados não como livros didáticos, pois nesse caso, perderiam sua literariedade, mas como auxílio na formação do leitor que se inicia no contato com o livro e que se deixa encantar com as narrativas. De acordo com Lajolo (1993, p. 78) “o texto não pode ser pretexto para ensinar, para ser intermediário da aprendizagem, para ser dissecado em sua forma sintática ou ortográfica”. A contação de histórias representa uma ponte entre o texto que é lido e o ouvinte, intermédio de interação entre autor-contador-leitor. Suscita o imaginário infantojuvenil, desperta a curiosidade em relação aos personagens e coloca o leitor em contato com o maniqueísmo que rege as relações do mundo.

Através da história surge a possibilidade de o leitor descobrir os conflitos e os impasses do dia a dia, assim como abre janelas para que eles sintam as emoções que circundam o ser humano, descortinam caminhos que levam a conhecer outros lugares, outras épocas, outros comportamentos. Como afirma Abramovich (1997, p.

17) “[...] é ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disse tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passar a ser Didática, que é outro departamento”.

A função dos textos literários é outra. Trabalhando com a imagem simbólica do mundo que se dá a conhecer, eles nunca se dão a conhecer de maneira completa, fechada. Eles exigem a intervenção do leitor e permitem que a criatividade siga as asas da imaginação.

Ainda que o leitor atue informalmente com a linguagem escrita, é importante que ele saiba que o que ouviu está impresso num livro e que pode ser lido quantas vezes for desejado. Essa atitude o prepara para aceitar e conhecer o acervo literário disponível, assim como desperta o interesse pela leitura. Dessa forma, o próprio leitor desenvolve espontaneamente a noção do que significa leitura infantojuvenil. O contato com a criatividade do escritor também possibilita ao leitor aguçar a sua imaginação e criatividade. Logo, logo, o leitor estará também criando suas histórias.

Abramovich (1997, p. 16) ressalta:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...].

Podemos, assim, começar a compreender a importância da literatura infantojuvenil no desenvolvimento cognitivo dos leitores. Ser leitor é o meio para conhecer os diferentes tipos de textos, de vocabulários. É uma forma de ampliar o universo linguístico. Para o “contador” de histórias, cabe o prazer de interagir com a leitura ao mesmo tempo em que oportuniza este prazer para os seus ouvintes, como afirma Aroeira, Soares e Mendes (1996, p. 141) “[...] contar histórias é uma experiência de grande significado para quem conta e para quem ouvi”(sic).

Ao observamos a origem dos chamados “clássicos” da literatura infantojuvenil, os contos de fada, veremos que eles surgiram de histórias de tradição oral. São histórias contadas e recontadas oralmente que fazem parte da cultura e que são depois registrados na forma escrita.

Nesse sentido, a ação pedagógica torna-se fundamental à medida que o professor permite que todos os textos que circulam no mundo façam parte do espaço escolar, criando um ambiente leitorizador em sala de aula, colocando-se como mediador entre esses textos e seus alunos, favorecendo oportunidades ricas e variadas de interação com a leitura e com a escrita. Contar histórias caracteriza-se como uma leitura textual, uma expressão linguística, uma compreensão dos fatos presentes numa redação.

Os livros de literatura infantojuvenil, reportagens dos jornais e revistas, cartazes, rótulos, músicas, poesias, enfim, diversos textos em diferentes modalidades discursivas vão constituir esse ambiente leitorizador. Para Rufino e Gomes (1999, p. 11)

A literatura infantil tem um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade, desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão, desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência, desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual.

É importante que haja na pessoa um desejo de ler e escrever, acompanhando todo o enredo, a fantasia, os encadeamentos lógicos, a poesia, a música que animam os diferentes tipos de textos. Tudo isso é possível no incentivo que o professor faz ao contar uma história para sua platéia infantojuvenil. Na história contada, expressam-se sentimentos, posturas, visões, orientações, enfim, uma série de condições que constroem até mesmo a convivência escolar.

Tanto para as turmas de educação infantil em que as crianças ainda não estão propriamente alfabetizadas, como também para as turmas do ensino fundamental e/ou médio o professor precisa oferecer formas variadas de leitura prazerosa, lendo textos de boa qualidade e que despertam o interesse do leitor, escrevendo histórias que podem ser produzidas individualmente ou no coletivo da turma, possibilitando, dessa forma, que os educandos utilizem diferentes linguagens para construir seus textos, ou seja, permitindo que eles se comuniquem através de gestos, movimentos, palavras, desenhos, brincadeiras, colagens, produções textuais, dramatizações, etc. A criatividade de quem está próximo do aluno é imprescindível para que ele desenvolva sua consciência de mundo.

2.3 O papel do professor como mediador entre o texto e o aluno

A atividade escolar envolve, além da exposição dos conteúdos escolares, a predisposição do professor em ministrar os conhecimentos, a sensibilidade pedagógica e uma metodologia dinâmica e envolvente para que possa despertar no educando a vontade de aprender os conteúdos dados na sala de aula. É importante ressaltar que o professor deve conhecer o perfil de seu discente, suas características mais importantes, de forma a garantir o sucesso na prática educativa.

O professor que trabalha com a literatura deve ter uma noção ampla e profunda da linguagem aliada aos aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Deve ainda ter um domínio satisfatório da língua portuguesa e conhecimento amplo da literatura infantojuvenil para que possa realmente desenvolver um trabalho sério que venha despertar nos alunos a prática e a compreensão da leitura.

O professor, como narrador e apresentador, é um canal aberto na troca de informações. É preciso que haja uma mão dupla, para que a resposta seja positiva. Antes de contar a história aos alunos, o narrador-professor necessita conhecer bem o conto, emocionar-se com cada passagem para que essa não seja apenas ouvida, mas

também sentida. Cada conto, respeitando suas ideologias, tem seu dever, sua moral. Ao professor, então, cabe a responsabilidade de dominar as técnicas pertinentes e essa edificação de saber, considerando o tempo do aluno, para que esse possa visualizar cada cena, cada personagem, contemplando dessa forma a imaginação desse leitor. Abramovich (1997, p. 20) acrescenta:

O narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. Tem que conduzir a situação como se fosse um virtuose que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir-se o luxo de fazer variações sobre o tema.

Nas suas atividades, deve incluir continuas visitas à biblioteca ou sala de leitura com os alunos para que a cultura da pesquisa e da leitura se desenvolva. Deve promover rodas de conversas para discutir em conjunto a história de um livro lido. Assim, estará favorecendo momentos de valorização da leitura e da expressão oral. Deve, ainda, promover momentos em que os alunos possam recontar uma história lida através de colagens, pinturas, representação teatral e musicalização, pois, por meio das artes, o contato com a leitura se torna mais fácil, interessante e envolvente. É preciso reconhecer que o aluno deve ser motivado, mas essa motivação não se resume tão somente na questão conteudista, deve também estar voltada a compreensão dos temas estudados na escola e que representam a própria significação da vida escolar.

O educando deve ser sensibilizado pelas questões trabalhadas em sala de aula, comentadas de forma a fazer com que ele perceba sua permanência na escola, suas lutas sociais, sua predisposição para transformar a sociedade em que vive. Assim a incorporação da experiência sociocultural dos alunos no processo de construção do conhecimento através da literatura será mais significativa a partir de uma nova direção de prática pedagógica que se oriente pela concepção global e interdisciplinar do currículo, a qual percebe o homem em toda sua plenitude, necessitando, portanto, desenvolvê-lo nas dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social.

Na medida em que a escola cumpre sua função social, ela resgata sua identidade de instituição educadora e, certamente, a sociedade a destacará como instituição de relevância social, tanto pelo trabalho prestado com qualidade, como pelo atendimento às necessidades das demandas sociais, dada a competência do seu quadro docente. Dentro da postura alfabetizadora, é preciso mudar a imagem do aluno ideal, na qual a obediência, a passividade e o conformismo ocupam lugar central, para nela incluir o compromisso, a dedicação, o entusiasmo, a iniciativa, a persistência, a capacidade de aprender com os próprios erros e a curiosidade, como traços que contribuem de forma significativa para a ocorrência da aprendizagem. O mundo atual exige o domínio do conhecimento, mas também o exercício da capacidade de pensar, imaginar e criar.

O que fazer para desenvolver no aluno o gosto pela leitura e compreensão dos fatos, com criatividade e simpatia? O professor, consciente do seu papel no ato de tornar o aluno um narrador importante, pode empenhar-se em contar histórias em sala de aula, histórias que agucem sua atenção, desperte o interesse pelo mundo que o cerca, que o faça compreender o seu papel na história. Enfim, que busquem, nessa atividade, subsídios para compreensão da própria existência de cada aluno.

A forma como o professor trabalha com o seu público (leitura, análise de contos, dramatização, escrita e jogos) não terá nenhum sentido se a satisfação e/ou o prazer em desenvolver esse trabalho não estiverem presentes. É primordial ressaltar o seguinte: se o que for apresentado a esse leitor tiver uma marca positiva, possivelmente essas lembranças serão levadas por todo o sempre, ou seja, o que for de maior significação será partícipe da vida desse aluno.

Formar leitor é formar o sujeito capaz de ler o mundo, de entender o mundo, de criticar, de interferir e construir o mundo. Quando se forma o leitor, forma-se o coautor do texto. Contar histórias é sempre criar histórias. Nesse sentido, desenvolve sempre o senso de autoria de algum fato. A contação de histórias possibilita ao professor compreender as dificuldades do aluno com relação à

escrita, à expressão, ao uso adequado das palavras, à utilização dos conceitos trabalhados em sala de aula.

O docente que conhece as dificuldades e desafios de sua profissão, recorre a essa atividade para enfrentar também as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Dificuldades de ordem ortográfica, semântica e sintática são vencidas através de atividades frequentes de contação de histórias. São recursos que o professor deve ter à mão no momento de mensurar a capacidade de apreensão do aluno. Contar histórias, como já foi dito, é tecer uma leitura sobre um texto. É sempre proporcionar meios de releitura sobre um fato.

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCB) para a educação infantil sugerem que

[...] os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc. propiciar momentos de reconto de histórias original no que se refere à descrição de personagens, cenários, com ou sem a Judá do professor (BRASIL, 1998, p. 117-159).

O leitor crítico participa do processo de leitura. Ler não é apenas decifrar sinais, mas sim ter capacidade de dar sentido a eles, de compreendê-los, de interpretá-los. Promover efetivos encontros com a leitura é estabelecer uma relação de desejo. O prazer de ler, criar, imaginar nunca pode ser substituído pelo dever de ler.

É importante para o educador saber que a literatura infantojuvenil está diante do leitor para ser explorada em todas as suas multiplicidades e sintetiza, através de ficção, do fantástico e do fantasioso, dimensões que, de certa forma, fazem contato com o que o leitor vive. Em outros termos, por mais que os fatos nas histórias se

passem em circunstâncias fora da nossa realidade, existe, do começo ao fim do enredo, a velha luta do bem contra o mal, ou melhor, da sobrevivência. Enfim, no momento em que a história é trabalhada, muitos são os aspectos que podem ser direcionados, desde a formação geral do indivíduo em sua sensibilidade estética e ética, até sua formação como aluno, no que se refere à oralidade e à escrita.

3. Metodologia

Este estudo teve como proposta reconhecer a relevância da literatura infantojuvenil como incentivo à formação de leitores. Para tanto, em sua realização, tomamos como fonte de estudo a pesquisa bibliográfica para aprofundamento dos conceitos e teorias, no sentido de se conhecer às várias contribuições teóricas sobre o tema. Segundo Köche (2001, p. 122), a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa”.

Na pesquisa bibliográfica, os dados foram subtraídos através da leitura de livros, artigos de jornais, revistas e *sites* que continham materiais referentes ao tema.

4. Resultados e discussão

Após a leitura, revisando a literatura das bases teóricas, obtivemos uma visão geral da relevância da literatura infantojuvenil na formação de leitores. Partiu-se da necessidade de evidenciar a escola de hoje como o espaço privilegiado para a alfabetização, no qual as atividades desenvolvidas propiciam aos alunos os contatos sistemáticos iniciais em que deverão ser lançadas as bases para a formação do leitor.

No entanto, esses contatos tanto podem conduzir a criança e os jovens ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, como também inibir toda a sua trajetória escolar. Com a prática de atividades envolvendo a contação de histórias, é possível iniciar a

leitura infantojuvenil, principalmente quando cada história tem um objetivo específico para cada etapa leitora do educando.

Na história contada pelo professor em sala de aula é possível aproveitar todo o conhecimento prévio do aluno, para daí partir para a própria compreensão que ele tem sobre o ato de ler. Sabe-se que a aprendizagem se processa primeiramente num ambiente favorável, num relacionamento significativo entre professor e alunos e em meio a conteúdos importantes para ele. Esses conteúdos devem ter uma relação com a vida social do aluno, de maneira a motivá-lo. Observa-se que a contação de histórias, juntamente com a leitura da literatura, propicia um momento privilegiado de aprendizagem.

Os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Verifica-se que, para conseguir desenvolver a potencialidade como leitor, é preciso perceber uma distinção essencial entre duas “imagens” de leitura: a leitura como atividade mecânica, passiva, consumista e a leitura como atividade ativa, reflexiva, crítica.

Portanto, se a leitura for apresentada de forma prazerosa e significativa, proporcionará o surgimento de um leitor proficiente; se, por outro lado, for apresentada de forma mecânica, o ato de ler será para o aluno uma atividade desinteressante, monótona e cansativa.

É preciso que o aluno tenha acesso a todo tipo de leitura, reconheça os diferentes objetivos de cada uma e que a escola ofereça esses recursos com bastante dinamismo. Sem dúvida, quem lê, tem mais chance de ser melhor profissional, de discernir mais facilmente fatos do cotidiano e não se deixar levar por uma única visão dos conhecimentos dentro de seu processo contínuo de aprendizagem.

5. Considerações finais

Chegamos ao final deste estudo, em que ressaltamos a relevância da literatura, em especial a infantojuvenil para a formação do leitor, visto que se propõe a servir com agente de formação, seja no espontâneo convívio entre leitor e livro, seja no diálogo entre

leitor e texto estimulado pela escola, pois é ao livro, à palavra escrita que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo do público infantil e juvenil, para que uma nova sociedade se construa consciente para a plena realidade do ser.

Nesse sentido, o papel do professor é amplo e significativo no incentivo à formação de leitores. Sua postura não deve ser somente de um transmissor dos conteúdos, mas também de um profissional sensível às realidades individuais de cada aluno, no acompanhamento de suas dificuldades e no incentivo de suas potencialidades.

Acredita-se que, para recuperar o prazer da leitura, é preciso, antes de mais nada, não tornar a leitura uma obrigação, mas um prazer inigualável. Isso só é possível com um trabalho muito bem planejado. É necessário também que o professor goste de ler e sinta prazer na leitura. Do contrário, torna-se difícil ensinar a ler e a gostar de ler. É indispensável, portanto, que os educadores repensem e redimensionem a sua atuação profissional.

Então, faz-se necessário que o professor introduza na sua prática pedagógica a leitura de cunho formativo, que contribui para o crescimento e a identificação pessoal do educando, propiciando-lhe a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando-lhe a criatividade, a autonomia, a criticidade, elementos necessários em sua formação na sociedade atual. É necessário que o professor faça a seleção de livros de literatura que tenham boa estética, texto apropriado, uma ilustração motivadora, etc. É através da literatura infantojuvenil que possibilita ao leitor “o acesso ao conhecimento do mundo e do ser” por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor.

Sabe-se que a leitura é um processo de contínuo aprendizado. Alguém acostumado a ler busca respostas para suas dúvidas e atualiza-se sempre que necessário. Percebe-se que a literatura também é lazer, quando feita com fruição. Um bom livro é capaz de nos levar a outros mundos, de dar vida aos nossos sonhos, de nos fazer viajar, além de estimular a consciência do eu em relação a outro. Quando o aluno inicia o seu processo de intervenção diante daquilo que lê, ele está desenvolvendo o seu conceito de bom e mau

dentro do texto literário, detectando as falhas daquele que escreve e, por isso, se capacita a opinar sobre os temas que se propõe a ler.

Enfim, a literatura infantojuvenil é um recurso utilizado pelo professor criativo e preocupado com o desenvolvimento da leitura do aluno, o que lhe permite uma compreensão do mundo, dos fatos e até mesmo de sua própria individualidade. É na história que o leitor está inserido, é nela que ele se autoconstrói e, por isso, constrói o mundo.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?**: literatura infantil e prática pedagógica. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2009

AROEIRA, Maria Luisa Campos; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emilia A. **Didática de pré-escola**: vida e criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZIBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola**. São José dos Campos: Univap, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 9.ed. São Paulo: Global, 1994.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MONSENHOR ODORICO DE ANDRADE EM TAUÁ – CE

Maria Rozeleide de Oliveira

1. Introdução

Até a década de 60, quando começaram os movimentos ambientalistas, o ambiente era visto apenas como um componente a mais no processo pedagógico.

A necessidade de um trabalho educativo que buscasse sensibilizar as pessoas para a problemática ambiental só começou a ser alvo de debate em 1972, na Conferência sobre Meio Ambiente Humano, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Estocolmo. A partir dessa conferência, foi gerada a “Declaração sobre Meio Ambiente Humano”, objetivando incentivar a adoção de novas políticas ambientais, capazes de educar o cidadão para a compreensão e o combate à crise ambiental no mundo.

Essa conferência, segundo Medina e Santos (1999, p. 147), “recomendou a educação ambiental de caráter interdisciplinar com o objetivo de preparar o ser humano para viver em harmonia com seu meio ambiente.”

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO promoveu um Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, onde foi elaborada a Carta de Belgrado, que estabelecia diretrizes básicas, objetivos e metas para a educação ambiental. Os objetivos constantes desta carta são:

- I. Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente [...].
- II. Conhecimento: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente [...].
- III. Atitudes: propiciar a aquisição de

valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais. IV. Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos [...] adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa. V. Capacidade de avaliação: estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de EA. VI. Participação: contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com respeito às questões ambientais (MEDINA E SANTOS, *idem*).

Em 1977, a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA realizaram em Tbilisi, na Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Nela foi recomendado, de acordo com Souza (2003) “que a prática da EA deva considerar todos os aspectos que compõem a questão ambiental, ou seja, aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos, dentro de uma visão inter e multidisciplinares” (*sic*).

Na “Conferência de Tbilisi”, como ficou conhecida, foi ratificado o seguinte conceito para a finalidade da Educação Ambiental:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhes permitam trabalhar individualmente para resolver problemas atuais e impedir que se repitam (UNESCO *apud* SOUZA, 2003).

Ainda de acordo com os princípios e definições criados na I Conferência, a Educação Ambiental

é um processo permanente em que os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir individual e coletivamente e resolver problemas ambientais.

Entende-se, nesse sentido, que a Educação Ambiental deva ser proporcionada de forma contínua, não só pelas unidades de ensino sistematizado, mas também pela família, pelo poder público e pelos meios de comunicação de massa. No entanto, não se pode negar ser a escola um lugar ideal para que a consciência ambiental seja incentivada e despertada através de ações estratégicas bem planejadas para alcançar o desenvolvimento de uma consciência voltada para a conservação e preservação ambiental.

No tocante ao papel da escola, o desenvolvimento de ações que visem despertar a consciência ambiental de alunos, adolescentes e jovens, é de suma importância para que se possam formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo, conhecedores dos problemas ambientais locais e também dos problemas ambientais globais, percebendo que o desenvolvimento de atitudes benéficas ao meio ambiente significa geração de benefícios em favor de si mesmos, de sua comunidade e do planeta como um todo. Para isso, há que se perceber a necessidade da busca de conhecimentos, da soma de esforços e da perseverança.

De acordo com Medina (1999), a aquisição de conhecimentos e a integração de esforços são condições indispensáveis para avançar na construção da sociedade que, no contexto atual, precisa ser uma sociedade sustentável, democrática, participativa e socialmente justa, capaz de exercer solidariedade às gerações presentes e futuras.

O conhecimento, tão necessário ao desenvolvimento de ações eficazes em prol do meio ambiente, só será adquirido através da disposição para a pesquisa, seja na bibliográfica ou na pesquisa de campo.

A esse respeito, a Educação Ambiental

deve gerar conhecimento local sem perder de vista o global, precisa necessariamente revitalizar a pesquisa de campo, no sentido de uma participação pesquisante, que envolva pais, alunos, professores e comunidade. É um processo fundamental para a conquista da cidadania (OLIVEIRA, 1998).

É com esse pensamento que surge, no âmbito da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor Odorico de Andrade, um projeto de Educação Ambiental que visa criar um ambiente de estudo e discussões diversas sobre questões científicas, sociais, políticas e econômicas ligadas à problemática ambiental, além da elaboração de projetos e desenvolvimento de atividades práticas fomentadas pelas ações de pesquisa.

2. A busca de conhecimentos e sua respectiva transformação em práticas de educação ambiental

O “Projeto de Educação Ambiental: o despertar da consciência” foi criado a partir do desejo de um grupo de alunos e de sua professora de Biologia que, sendo participantes de outro projeto de Educação Ambiental chamado Tecnokits – Reciclagem de Papel, sentiram a necessidade de expandir suas ações no âmbito da Educação Ambiental e alçar voos maiores na busca de conhecimentos e ações efetivas para promover o despertar da consciência ambiental nos demais alunos da escola, bem como também de alunos de outras unidades de ensino e da comunidade em geral.

O Projeto *Tecnokits* – Reciclagem de papel desenvolve diversos assuntos relativos às questões ambientais e aos aspectos educacionais correlatos, a partir da adoção da reciclagem do papel como temas geradores primordiais. A ideia é que o trabalho com o *tecnokits* facilite a aplicação de estratégias promotoras da discussão de questões científicas, sociais, políticas e econômicas, indissociáveis da problemática ambiental. Aliado às ideias desse projeto, procurou-se implementar ações de pesquisa para a

elaboração de novos projetos e desenvolvimento de atividades práticas.

Guiados pelas diretrizes básicas, objetivos, metas e princípios para a Educação Ambiental definidos pelas diversas conferências referidas na introdução desse artigo e pelas Orientações da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em junho de 1992, conhecida como Rio-92, e pela Carta da Terra, surgida a partir da Rio-92, o grupo participante do Projeto Educação Ambiental: o despertar da consciência procura desenvolver as atividades orientadas pelo Projeto Tecnokits – Reciclagem de Papel e também promover outras atividades como: pesquisas e elaboração de projetos de Educação Ambiental para feiras de ciências; preparação e desenvolvimento de seminários e oficinas para repasse dos conhecimentos adquiridos, tanto na escola, como em outras unidades de ensino; preparação e desenvolvimento de trabalho de conscientização com gincana ecológica, aulas de campo e participação em eventos de conscientização ambiental acontecidos em Tauá/CE.

A I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental foi a primeira que discutiu temas relacionados à Educação Ambiental e se constitui referência internacional para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental, sendo organizada pelo Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA) e pela UNESCO. Nela foram estabelecidos princípios e recomendações que propõem associar valores e atitudes à Educação Ambiental.

A Rio-92 corroborou com as recomendações de Tibilisi para a Educação Ambiental, além de reorientar a educação para o desenvolvimento sustentável. Nela foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. A partir dessa Conferência também surge o documento chamado Carta da Terra, o primeiro código ético planetário (Anexo 1).

O Projeto de Educação Ambiental realizado na EEEP Monsenhor Odorico de Andrade traz em seu bojo todo o

conhecimento aqui descrito e tantos outros sobre a temática ambiental. Passa-se, portanto, agora a descrever a experiência no trabalho desenvolvido através da especificação das atividades realizadas, que são fruto do desejo da formação de uma consciência ambiental em cada um dos alunos da escola e da comunidade como um todo.

Com o intuito de propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente e sobre as possíveis influências que os seres humanos exercem sobre ele, bem como estabelecer uma relação de sensibilização e senso crítico em relação às problemáticas ambientais locais e globais, começou-se, com os alunos integrantes do Projeto de Educação Ambiental, um estudo e uma discussão de livros e manuais ofertados pelo projeto Tecnokits, livros esses que tratam amplamente das referidas questões. Dessa forma, examinamos as principais questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, como recomenda os princípios de EA.

A partir dos estudos e discussões realizados, pode-se estabelecer uma relação de aprendizado que, mais tarde, seria transformado em socialização para sensibilização dos demais alunos da referida escola. Tal sensibilização se deu na Semana do Meio Ambiente em 2009, ano em que se iniciaram as ações do Projeto Educação Ambiental: o despertar da consciência. Realizou-se, com participação dos alunos monitores do projeto em todas as turmas da escola, um seminário visando introduzir conhecimentos sobre as problemáticas ambientais e as ações do homem que influenciam o surgimento dos problemas, gerando discussões, opiniões e encaminhamentos de novos trabalhos a serem desenvolvidos no âmbito do Projeto. Foi aí lançada a semente para o despertar da consciência ambiental na escola.

Com o intuito de apresentar o trabalho de reciclagem de papel e de discutir aspectos ambientais a ele associados, realizaram-se aulas de laboratório ministradas pelos próprios alunos monitores, que conduziram todo o trabalho de reciclagem de papel na máquina tecnokits e as discussões geradas a partir da prática ali realizada. Foi aí promovida a participação dos alunos na organização de

experiências de aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões e aceitar suas consequências.

Sendo essas ações de sensibilização e conscientização realizadas dentro da escola de forma eficaz, foram realizados novos estudos e novas pesquisas para ampliação dos conhecimentos que se desencadeariam em um projeto de sensibilização em outras unidades de ensino. Surge, então, o projeto Replicando o Aprendizado. Tal projeto teve como objetivo levar os conhecimentos aprendidos através dos estudos e das práticas realizadas na nossa escola a duas outras unidades de ensino, escolas municipais de ensino fundamental. O trabalho foi realizado em 04 (quatro) salas da Escola de Ensino Fundamental Joaquim Pimenta e em 04 (quatro) salas da Escola de Ensino Fundamental Dondon Feitosa, de forma satisfatória, com resultados positivos.

O passo seguinte, nesse processo de contínuo aprendizado, foi formar grupos que seriam liderados pelos alunos monitores para iniciarem pesquisas a respeito de problemáticas ambientais locais e que pudessem ser norteadoras de projetos para serem executados na Feira de Ciências da escola. Como resultado, teve-se a formação de três grupos de alunos que se dedicaram a pesquisar e estudar sobre os seguintes temas: o bioma presente no município de Tauá, a caatinga; a importância da reciclagem de papel para o meio ambiente e as possibilidades de adotar essa alternativa sustentável como forma de minimizar os gastos de papel industrial na escola e em outros ambientes e formas eficazes de reutilizar materiais para preservar o ambiente pela diminuição da quantidade de lixo gerada. Teve-se, então, a oportunidade de apresentar para toda a comunidade escolar o resultado do trabalho desenvolvido pelas três equipes e de fazer uma sensibilização para as questões ambientais.

Dentre os projetos de educação ambiental apresentados na feira interna, foi escolhido o projeto “Caatinga: conhecer para preservar” para ser apresentado na Feira Regional da Região dos Inhamuns, realizada em Tauá. Essas duas últimas ações encerram o que foi definido em Tibilisi sobre a importância da Educação Ambiental, pois nela está definido o seguinte:

A Educação Ambiental extrapola as atividades internas da escola tradicional; deve ser trabalhada continuamente em todas as fases do ensino formal, envolvendo ainda a família e a coletividade. A eficácia virá na medida em que sua abrangência vai atingindo a totalidade dos grupos sociais.

No ano de 2010, as ações do Projeto iniciaram, oferecendo-se seminários de sensibilização para os alunos novatos, ou seja, os alunos de primeiro ano que acabaram de entrar na escola, como forma de começar a trabalhar a sensibilização já realizada com os demais alunos da escola.

Tendo, então, havido todo um trabalho de conscientização através de seminários, discussões e práticas, procura-se educar também pelo exemplo, através de atitudes de preservação e conservação do ambiente escolar, pauta das discussões realizadas, sendo que professores, núcleo gestor, funcionários e alunos monitores são orientados e estimulados a manter ações que levem os alunos, de forma geral, a serem educados pelo exemplo.

Na sequência das atividades, segue-se agora a elaboração e execução do Projeto: gincana ecológica. Esse projeto foi idealizado a partir de discussões do grupo do “Projeto de Educação Ambiental: o despertar da consciência”, visando levar todos os alunos da escola a desenvolverem trabalhos que pudessem conduzir um crescimento da consciência ambiental e que fizesse com que pudessem exercer ações que os levassem a adquirir conhecimentos, sentido de valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o ambiente. Foram seis as tarefas propostas: construção de um painel ecológico representando a importância da conservação e preservação ambiental; criação de uma mascote ecológica que teria que ser construída utilizando-se apenas materiais reutilizáveis, ou seja, que seriam jogados no lixo; demonstração de cinco maneiras criativas de reutilizar; preparação de uma receita ecológica, utilizando apenas restos de alimentos, ou seja, as partes que geralmente se joga fora; arrecadação de roupas para a utilização em um bazar, cujo dinheiro

arrecadado iria ser utilizado na construção de uma farmácia viva; diminuição do desperdício de alimentos na hora do almoço. A gincana se deu com a participação de todos os professores.

Também houve as seguintes atividades: realização de uma caminhada ecológica ao Serrote Quinamuiú, com aula de campo e coleta de lixo no trajeto, através da qual se pode examinar a questão da degradação que vem ocorrendo no referido serrote, constituindo-se em uma das principais questões ambientais do ponto de vista local; visita à estação de coleta de materiais recicláveis, para entrega do lixo coletado no Serrote Quinamuiú. Estabeleceu-se, assim, para os alunos participantes, como recomenda um dos princípios da EA “uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente, a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e clarificação de valores, procurando, principalmente, sensibilizá-los para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade”; trabalho de sensibilização dos comerciantes de Tauá, onde foi realizada a coleta de lixo nas ruas do centro da cidade e tentativa de conscientização com carro de som, mostrando a necessidade de se acondicionar adequadamente o lixo produzido e a sua disposição na via pública nos horários adequados, ou seja, de passagem do carro coletor.

O trabalho foi realizado juntamente com o Centro de Educação Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns - CECITEC (Campus da Universidade estadual do Ceará - UECE/Tauá) e o Liceu Lili Feitosa. De acordo com os princípios de EA, essa atividade “ressalta a complexidade dos problemas ambientais, e, em conseqüência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as atitudes necessárias para resolvê-los”; realização de bazar no centro da cidade, com as roupas arrecadas na gincana ecológica, onde se pretende, com o dinheiro arrecadado, construir uma farmácia viva na escola, como forma de estimular atitudes e promover a participação na organização de experiências de aprendizagem e solução de problemas.

Nosso próximo passo é a construção da farmácia viva. A partir dessa ação, pretendemos incentivá-los a realizar uma pesquisa

sobre a importância e função das plantas medicinais, formar parcerias para a realização de oficinas sobre a preparação de remédios naturais e engajarmos o maior número possível de alunos nos estudos e cuidados com as plantas da nossa farmácia viva.

3. Resultados do trabalho

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado na Rio-92, aborda os seguintes princípios:

a Educação Ambiental deve basear-se num pensamento crítico e inovador; ter como propósito formar cidadãos com consciência local e planetária; ser um ato político, baseado em valores para a transformação social; envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar; e deve estimular a solidariedade, o respeito aos direitos humanos e a equidade. (MEDINA E SANTOS, 1999).

Nesse sentido, o “Projeto Educação Ambiental: o despertar da consciência” trouxe uma grande contribuição para a formação desses cidadãos com consciência local e planetária. Percebe-se que o trabalho que está sendo desenvolvido já produziu bastantes resultados, visto que houve um grande engajamento de todos os alunos na maioria das atividades realizadas, ressaltando-se a gincana ecológica, que foi tida como um dos melhores eventos realizados na escola e de melhor participação e motivação por parte dos estudantes. Atitudes de responsabilidade, valores como a solidariedade, a cooperação, a participação e o respeito pelo outro e pelo meio ambiente foram aí desenvolvidas de forma bastante satisfatória.

Percebe-se, hoje, que o grau de consciência ambiental de nossos alunos cresceu muito. Isso pode ser comprovado pelo interesse demonstrado por eles em relação à pesquisa de problemas ambientais locais. Na Feira de Ciências de 2010 que se realizou nos dias dois e três de setembro, tivemos nove grupos que se dedicaram à

pesquisa dos problemas ambientais, quando em 2009 tínhamos apenas três grupos. Com isso, é possível tornar-se multiplicadores da consciência ambiental adquirida e despertar em outros e na comunidade em geral os valores das ações de preservação e conservação ambiental.

4. Conclusão

O trabalho de sensibilização para as questões ambientais não é um trabalho fácil. No entanto, é preciso que seja um trabalho contínuo e permanente, pois, dessa forma, se pode lograr maior êxito e satisfação no trabalho desenvolvido. Não se pode acreditar que trabalhos de educação ambiental feitos apenas para cumprir protocolos e esporadicamente possam surtir os efeitos positivos esperados.

Entretanto, quando se insere a temática ambiental continuamente no planejamento das atividades de sala de aula e da escola como um todo, percebe-se que há um resultado positivo na formação da personalidade dos adolescentes e jovens da escola de ensino médio.

Pode-se perceber, através do trabalho desenvolvido que foram os seguintes os ganhos dos alunos:

- adquiriram conhecimentos, sentido de valores, interesse ativo e atitudes necessárias à preservação do meio ambiente;
- desenvolveram novas formas de conduta e foram capazes de socializá-las;
- conseguiram desenvolver o senso de responsabilidade com relação às questões ambientais;
- implementaram as ações de pesquisa para a obtenção de conhecimentos e atitudes com respeito às questões ambientais locais e planetárias;

REFERÊNCIAS

MEDINA, Naná Mininni e SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de. **Educação ambiental: uma possível abordagem**. Brasília: IBAMA, 1998. (Coleção Meio Ambiente).

SOUZA, Roosevelt F. "Uma experiência em Educação Ambiental: Formação de valores sócio-ambientais". Dissertação de Mestrado, Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, 2003.

<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=137>, acesso em: 02 set. 2010.

ANEXO 1

CARTA DA TERRA

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum.

Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que, nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações.

PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA: UM RELATO DAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA MARIA JOSÉ MEDEIROS – FORTALEZA/CE

Mary Anne Teles de Lavor

1. Introdução

O mundo mudou e só mudou porque as relações sociais, organizacionais, pessoais, familiares, econômicas, educacionais e tecnológicas mudaram. Estamos vivendo na sociedade do conhecimento onde há a exigência de um indivíduo crítico, criativo e reflexivo. Vivemos novos paradigmas em todos os setores. Com a globalização dos mercados, há uma tendência de intelectualização e criatividade de todo o processo econômico, político, social, ético/estético, e principalmente o educacional onde implica mais conhecimento, habilidades comunicativas e cognitivas, capacidade de compreender, interpretar e assimilar novos conhecimentos.

O setor educacional requer profundas modificações de formação e preparação dos professores e alunos e, nessa perspectiva, a escola ainda se encontra defasada; requer do professor/educador um novo jeito de ensinar/educar, proceder, aprender, mudar.

A educação, nesse cenário, é um dos caminhos que mostra o quanto não podemos mais viver nessa escola que se encontra apática, com a mesma filosofia e metodologia tradicionais que se ensinavam na época dos jesuítas.

Com todas as inovações tecnológicas desenvolvidas para informar, a solução, porém, ainda está no desempenho do mestre, pois, com sua humanidade, ternura, carinho e atenção, ele poderá resgatar todo o potencial dos nossos alunos através de uma educação cognitiva. Ao desenvolver uma didática envolvente e motivadora, tenta conhecer, compreender, deduzir, sintetizar, aprender a aprender, fazendo com que os alunos deem margem ao seu saber e produzam seus conhecimentos, busquem suas informações, resgatem suas atitudes e valores para a formação de um mundo mais solidário, humano, competente no conhecimento científico e capaz de formar

uma sociedade de homens justos, dignos e letrados em busca de uma educação libertadora.

O déficit de aprendizagem é um problema comum nas escolas públicas. Na E.E.F.M. Maria José Medeiros, buscamos solucionar esse problema, focando dentre as suas principais causas a falta do hábito e do gosto pela leitura e a incapacidade de interpretação e produção textual, fatores esses que dificultam a aprendizagem em todos os conteúdos propostos.

Somos conscientes de que, ao ler, o aluno desenvolve a capacidade de raciocinar, de interpretar e analisar a realidade e, sobretudo, de utilizar a linguagem como mecanismo de autoconhecimento e conhecimento do mundo em que vive. Assim, desenvolvemos um trabalho integrado entre representantes do Centro de Multimeios, da coordenação pedagógica e professores da área de Linguagens e Códigos. Foram realizados Projetos de Incentivo à Leitura, sob a orientação desses professores, tanto na sala de aula como na biblioteca e, em domicílio, com a utilização de livros paradidáticos diversos, sugeridos e emprestados pelo Centro de Multimeios, que coordena todo o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Base – LDB (9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) possuem uma característica inovadora ao nortear a ação pedagógica através das referências e dos parâmetros básicos. Esse conjunto de leis permite ao educador grande autonomia de ação, capaz de levar em conta, antes de tudo, as realidades de cada aluno, de sua escola e de sua região.

A nova LDB, por sua vez, exige explicitamente a elaboração de projetos pedagógicos que definam a identidade, os objetivos e a metodologia a serem desenvolvidos pela escola. Baseado nesse parecer da Lei é que adotamos na E.E.F.M. Maria José Medeiros o trabalho metodológico com Projetos de incentivo à leitura, que têm dinamizado o ensino de Língua Portuguesa. A Pedagogia de projetos – uma nova postura pedagógica – foi introduzida através de Projetos de trabalho, com atividades diversificadas, gerando situações de aprendizagem que favorecem aos alunos a busca de conhecimentos.

A temática que norteia esse trabalho diz respeito às experiências vivenciadas através da Pedagogia de Projetos desenvolvida na E.E.F.M. Maria José Medeiros com os alunos do ensino fundamental, da EJA e ensino médio no período de 2007 a 2009. Em 2010, os projetos que estão sendo desenvolvidos abrangem apenas os alunos do 1º ano do ensino médio, devido à transição da escola de ensino regular para o ensino profissionalizante.

2. A concepção da Pedagogia de Projetos no enfoque da aprendizagem

Para que os professores possam atender aos pressupostos necessários à sociedade do conhecimento é preciso internalizar-se de um paradigma inovador denominado holístico. Segundo Morin (2000, p. 52),

Esse paradigma sustenta o princípio do saber do conhecimento em relação ao ser humano, valorizando a sua iniciativa, criatividade, detalhe, complementaridade, convergência, complexidade. Segundo alguns autores teóricos, o ponto de encontro de seus estudos sobre este paradigma emergente é a busca da visão da totalidade, o enfoque da aprendizagem e a produção do conhecimento.

Concordamos com o autor e, nesse enfoque da aprendizagem, devemos ter uma ação pedagógica inovadora e reflexiva através da qual possamos oferecer espaço necessário para que nossos alunos realmente produzam seus conhecimentos e se formem como sujeitos críticos, reflexivos e inovadores. Quando o aluno realmente produz o seu conhecimento com autenticidade, criticidade, criatividade, dinamismo e entusiasmo, ele questiona, investiga, interpreta a informação, não apenas a aceita como uma imposição.

Para que esse aluno realmente tenha como meta segura a internalização de seus conhecimentos, é preciso que os professores trabalhem com projetos em que o aluno aprenda participando, problematizando, refletindo, agindo, investigando, construindo novos

conhecimentos e informações. Seguindo uma trilha motivacional em que o professor, ao trabalhar com projetos, possa tornar o ensino atrativo e de qualidade, é possível o despertar da conscientização de uma nova maneira de ensinar, uma nova postura pedagógica, levando os alunos a descobrir, investigar, discutir, interpretar e raciocinar.

Os conteúdos trabalhados devem ser conectados a uma problemática do contexto social, político e econômico do aluno, significando outra maneira de repensar a prática pedagógica e as teorias que a embasam (LEITE, 1998). Ainda de acordo com a autora “Um projeto gera situações problemáticas, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social”.

Ressaltamos, nessa citação, o envolvimento do aluno no projeto, em que eles tomam decisões, fazem escolhas, executam e vão adotando comportamentos e valores embasados em seus conhecimentos. As experiências pedagógicas na Pedagogia de Projetos revelam muita autenticidade, criatividade. Tudo o que é projeto tem novo significado, um novo olhar, um novo enfoque na aprendizagem.

Nesse sentido, os conteúdos trabalhados ganham vida, significado, porque não são vistos isoladamente, mas integrados a um conjunto, conectado, interligado a outras disciplinas, na construção do conhecimento. Portanto, a escola, ao trabalhar com Pedagogia de Projetos, inova, cria, experimenta, age. Esses são os desafios importantes para projetarmos uma nova maneira de ensino/aprendizagem na disciplina de Português.

A discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surgiu no início do século com John Dewey e outros representantes da chamada “Pedagogia Ativa”. Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente, tão real e vital para o aluno, como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897).

Sabemos que a Pedagogia de Projetos é antiga. Desde o início do século XX que se discute a respeito de sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem. Ela nasceu e se desenvolveu, principalmente, nos Estados Unidos e depois foi aplicada e experimentada na área pedagógica por John Dewey.

Existem várias definições entre os estudiosos dessa nova postura metodológica de ensinar, chegando-se à definição de que projeto é lançar-se, sair de onde se encontra em busca de novas soluções. O trabalho com projetos constitui uma das posturas metodológicas de ensino mais dinâmica e eficiente, sobretudo por sua força motivadora, pela promoção de aprendizagens em situação real, de atividade globalizada e de trabalho em cooperação.

Segundo LEITE (2000, p.56),

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural.

Concordamos com a autora quando diz que a construção de conhecimentos está integrada às práticas em que os alunos aprendem participando, formulando problemas, tomando atitudes diante dos fatos da realidade. Assim, construindo novos conceitos e informações e escolhendo os procedimentos adequados, formamos sujeitos capazes de agir diante de problemas que se colocam no seu dia a dia.

Um dos nomes expressivos na pedagogia socio-histórica é Vygotsky, pois seus estudos defendem que todo conhecimento é construído no âmbito das relações sociais. Partindo dessa premissa e da citação acima, podemos destacar como palavras-chave que estão embutidas nos principais fundamentos no trabalho de projetos, nestes

tempos modernos de educação: mediação, interação, função social, construção do conhecimento, debate e ação.

Nessa abordagem, define-se conhecimento como algo que se constrói, é dinâmico, interativo e que leva ao crescimento educacional. Portanto, o trabalho com projetos é uma postura metodológica nova, concepção em que o professor organiza, media, propõe situações de aprendizagem para os alunos, baseado em um conhecimento construído, refletindo sua ação e desenvolvendo sua aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos oferece ao professor condições para que ele (re)avalie seu trabalho, sistematizando coletivamente as atividades escolares.

3. Projetos desenvolvidos na escola

O Centro de Multimeios assume função de articulador das atividades escolares, subsidiando alunos e professores com projetos estruturados nos quais são desenvolvidas as competências básicas com foco na leitura, escrita, interpretação, produção textual e raciocínio lógico-matemático, promovendo, assim, a integração pedagógica da escola.

Nesse sentido, a escola procura desenvolver projetos com objetivos de despertar e estimular o gosto e o hábito da leitura, como fonte de conhecimento e evolução pessoal, a partir da leitura de livros paradidáticos de autores diversos e leituras de textos, abrangendo gêneros textuais diversos: contos, crônicas, poesias, cordel, fábulas, teatro, apólogos e trechos de romances dos escritores Machado de Assis, Rachel de Queiroz, Guimarães Rosa e Patativa do Assaré, realizando momentos agradáveis com rodas de leitura.

Estes foram os projetos desenvolvidos durante os anos de 2007, 2008, 2009 e 2010 pelo Centro de Multimeios da Escola Estadual de Ensino Profissional Maria José Medeiros: Ciranda do Livro (iniciado em 2007 e continua até hoje); Machado de Assis: um clássico para todos (2008); Guimarães Rosa: “Quem tem medo de Guimarães?” (2009); Centenário Patativa do Assaré – O novo cordel:

das feiras à sala de aula (2009) e, por fim, Viajando pela literatura com Rachel de Queiroz (2010).

Dentre os projetos citados acima, destacaremos apenas três deles que envolveram um maior número de participantes, além de terem, como os outros, apresentado resultados satisfatórios e engajamento dos alunos e professores, o que foi bastante significativo para o seu sucesso: Ciranda do Livro, Machado de Assis e Patativa do Assaré.

O projeto Ciranda do Livro teve e continua tendo uma boa aceitação e participação. Após a avaliação final do projeto pelos alunos e professores, foi solicitado que tivesse continuidade nos anos seguintes e assim o fizemos. Hoje, esse projeto foi adaptado para atender aos alunos da 1ª série do ensino médio profissionalizante, devido à transição de ensino regular para profissional que aconteceu na escola.

O projeto começou no início do ano letivo e terá culminância no mês de dezembro, com exposição dos trabalhos escritos e produzidos pelos alunos, apresentação de peças adaptadas de livros lidos, saraus de poesias, danças, declamações de poesias etc., no auditório.

Em 2007, iniciamos o “Projeto de Incentivo à Leitura – Ciranda do Livro” que envolveu 808 (oitocentos e oito) alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, EJA III (6º e 7º ano) e EJA IV (8º e 9º ano). No primeiro momento, fizemos um levantamento do acervo bibliográfico dos livros (paradidáticos infantil, infantojuvenil, de contos, crônicas, poesias e romances) existentes na biblioteca e que atendessem a todos os alunos envolvidos de acordo com o ano em curso.

O projeto foi apresentado aos professores de Língua Portuguesa e depois aos alunos por série, seguindo um cronograma de atendimento na sala de vídeo com o objetivo de motivá-los e sensibilizá-los para a leitura.

Buscamos parcerias através de encaminhamento de ofícios às editoras locais, solicitando cortesias de livros paradidáticos, a fim de

ampliarmos o nosso acervo e para premiar os alunos leitores do ano na culminância do projeto.

Os alunos do 4º e do 5º ano receberam atendimento semanal com horário determinado, acompanhados pela professora da turma e pela equipe do Centro de Multimeios, para momentos de leituras individuais, contação de histórias, interpretação oral e escrita dos livros lidos, interpretação de gravuras, desenhos, pinturas e fantoches. Os alunos da EJA III e IV do turno da noite também eram atendidos uma vez por semana, na biblioteca, durante a aula de Português para leituras de crônicas, contos e poesias. Os alunos das demais turmas do 6º ao 9º ano realizavam leituras na sala de aula durante as aulas de Português (20 minutos) e em domicílio.

Os livros foram selecionados pela equipe do Multimeios e depois analisados pela professora de Língua Portuguesa. Em seguida, eram distribuídos nas salas de aula de acordo com a quantidade de alunos e série e permaneciam com a turma até o final do projeto. A cada quinze dias, o livro era trocado entre eles, daí o nome Ciranda do Livro. O aluno respondia a uma ficha de leitura sobre o livro lido. Outra forma de avaliação do livro era através de conversas informais em círculo na sala de aula onde o aluno recomendava o livro para os demais colegas, descrevendo resumidamente a história. A meta que desejávamos atingir era que, ao final do projeto, o aluno tivesse lido, no mínimo, 10 (dez) livros.

A parceria com o Laboratório de informática Educativa foi muito importante para o desenvolvimento e sucesso do projeto. Usando a tecnologia, o aluno aprendia a acessar a internet para pesquisas de biografias dos autores e realizavam leituras através de *slides*. Os livros eram selecionados e os *slides*, produzidos pelo Centro de Multimeios.

Segundo Silva (2005, p.98), “Para desenvolver alunos autônomos, o professor não pode trabalhar somente o significado do texto, mas possibilitar a percepção de que há inúmeros sentidos”.

Nessa perspectiva, ler envolve compreensão, mas o professor que trabalhar só o sentido do texto através de roteiros, esquemas, resumos e sublinhas estará limitando o crescimento de seus alunos. É

necessário um aprofundamento através da aproximação do leitor com o texto. O professor amplia o campo da leitura quando consegue que seu aluno leia o que está implícito, dito nas “entrelinhas”, através de dinâmicas de grupo, envolvendo seu aluno com o conteúdo.

A “verdadeira” leitura se processa quando, além dos passos anteriores, ocorre também a percepção de que ainda há mais sentidos a serem explorados em outras interpretações. A leitura, assim, se daria “além das linhas” ou do que está posto, levando o aluno a transformar, criando uma produção original como um jornal, uma peça de teatro etc.

A escola crítica trabalha todas as possibilidades, não se limitando somente a uma forma de leitura. O uso específico e único do livro didático limita a criatividade do aluno e acaba por não trazer resultados satisfatórios para a aprendizagem.

Acrescenta Silva (*idem*, p.98):

A leitura não tem como finalidade à memorização, mas a compreensão e a crítica, única forma do sujeito construir seu próprio texto, ampliar seus horizontes e dos outros com os quais compartilhará suas descobertas. A compreensão não é um processo puramente racional, mas depende de um envolvimento emocional do leitor com o conteúdo transmitido pelo autor. É a compreensão que propicia as interpretações. Nas próprias palavras do autor: “a interpretação descobre aquilo que a compreensão projeta.

Paralelo ao “Projeto de Incentivo à Leitura – Ciranda do Livro” outros projetos de leitura foram e estão sendo desenvolvidos de acordo com o escritor homenageado no ano.

O ano de 2008 foi chamado de **Ano Nacional Machado de Assis** para homenagear o maior nome da literatura nacional no centenário de sua morte. O Centro de Multimeios lançou o Projeto com o tema “Machado: um clássico para todos”.

O objetivo geral do projeto era aproximar alunos e professores do nosso maior escritor e pai de personagens como Bentinho, Capitu, Brás Cubas e do seu valioso legado literário. Isso

foi feito não somente homenageando-o pelo centenário de sua morte, como também ampliando a capacidade de análise literária e conhecimento de seus contos e romances, através das leituras, interpretação dos contos e dramatização dos contos o Apólogo e A Cartomante.

O público-alvo do projeto foram os alunos do ensino fundamental, da EJA e alunos do ensino médio, com duração de três meses (de agosto a novembro).

Para conhecer o escritor, os alunos foram levados ao Laboratório de informática, a fim de pesquisar a vida e as obras de Machado de Assis e conhecer o Brasil do século XIX, época em que viveu o escritor.

Escolheu-se para os alunos do ensino fundamental o texto Um apólogo – Machado de Assis (extraído do livro Para Gostar de Ler – vol. 9- Contos - Editora Ática – São Paulo, 1994, pág.59). Esse texto foi trabalhado com os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Os alunos do 9º ano e ensino médio leram contos machadianos como atividade de leitura semanal na sala de aula durante a aula de Português.

Na sala de vídeo, os alunos do 3º ano do ensino médio assistiram aos filmes: Memórias Póstumas de Brás Cubas e A cartomante. Após o filme, os alunos se reuniam para uma leitura globalizante com a finalidade de debater as ideias principais do filme, pedindo aos alunos sugestão de mudanças, destacando os aspectos positivos e negativos das tramas.

Na culminância, os alunos do 7º ano encenaram o conto Um Apólogo e os do 2º ano do ensino médio encenaram o conto A Cartomante que foi adaptado para o teatro pela professora de Língua Portuguesa.

Em 2009, foi comemorado o ano Patativa do Assaré em homenagem ao centenário de nascimento de Antônio Gonçalves da Silva, Patativa do Assaré – o maior cantador, poeta, improvisador e compositor da Literatura de Cordel.

O Centro de Multimeios trabalhou o tema “O Novo Cordel: das feiras à sala de aula”.

O projeto envolveu todas as turmas do ensino fundamental e médio da escola com duração de quatro meses (de agosto a novembro).

O objetivo geral do projeto era apresentar aos alunos o gênero Literatura de Cordel com leitura semanal na biblioteca e nas salas de aula durante a aula de Português, pesquisas e leituras da biografia e das poesias do compositor, no laboratório de informática, valorizando assim a nossa cultura, conhecendo a vida e as obras do mestre da literatura de cordel cearense.

A metodologia utilizada foi bastante criativa e motivadora. Inicialmente, os alunos leram textos explicativos sobre o significado da palavra CORDEL e seu histórico. Depois foram levados ao laboratório de informática, seguindo um cronograma de atendimento para leitura da biografia e das obras do compositor.

Foram comprados folhetos de cordéis do poeta Patativa e de outros cordelistas cearenses para fazer um estudo comparativo da realidade vivida pelo homem do sertão e por retirantes nordestinos, conhecendo seus valores, sofrimentos e ideais. Houve também momentos agradáveis e risonhos com leitura de cordéis humorísticos e irônicos.

Além de ampliar a capacidade de análise literária, o aluno foi estimulado a criar e produzir cordéis.

Preocupados com os erros ortográficos comuns na literatura de cordel, por ser informal e popular, os professores orientavam os alunos, após a leitura oral e silenciosa, a fazerem as correções com o uso do dicionário de acordo com a língua padrão.

O uso do vídeo foi utilizado para que os alunos assistissem aos documentários sobre a vida do poeta, entrevistas, recitações de poemas e músicas.

A xilogravura foi trabalhada e estudada na teoria e na prática. Textos informativos foram lidos para que os alunos conhecessem o que é e como fazer uma xilogravura. Para trabalhar a arte, realizamos oficinas de xilogravuras na biblioteca com os alunos que tinham facilidade e gosto pelo desenho. Na realização dessas oficinas foram

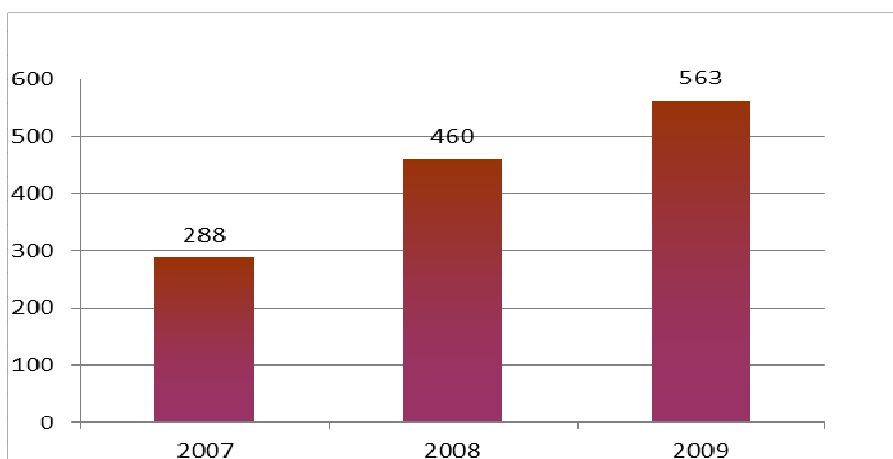
utilizados os seguintes materiais: bandejas de isopor, tinta guache preta, esponja, papel ofício e lápis.

No final do projeto, levamos um grupo de alunos ao Centro Cultural Dragão do Mar para visitar a exposição temática sobre Patativa do Assaré.

O encerramento do projeto aconteceu com exposições dos trabalhos realizados pelos alunos e apresentações no auditório da escola.

Os resultados que foram alcançados ao longo do desenvolvimento desses projetos foram positivos, devido ao interesse, à participação e ao envolvimento dos alunos e professores durante todas as atividades. No que se refere aos resultados atingidos em linguagem e códigos nas avaliações padronizadas realizadas pela Secretaria da Educação Básica - SEDUC, uma evolução na aprendizagem também foi registrada.

4. Quantidade de empréstimos de livros paradidáticos anualmente



O gráfico acima ilustra o crescente aumento de leitores na escola, após a implantação de projetos de leitura. De 2007 a 2009, o número de leitores quase dobrou e os projetos desenvolvidos durante esses anos foram, sem dúvida, o alicerce para estimular nossos alunos a desenvolver o gosto e o hábito pela leitura.

No ano de 2010, com a transição da escola de ensino regular para o profissional, englobando quatro turmas dos cursos de informática, administração, secretariado e contabilidade, totalizando 160 alunos, a frequência e o interesse por empréstimos continuam crescentes.

Os projetos em andamento neste ano são os seguintes: Ciranda do Livro, Rachel de Queiroz e Trabalhando com gêneros textuais e literários na sala de aula. Esses projetos são elaborados e coordenados pelo Centro de Mídias, que subsidia a professora de Português com todo o material e livros necessários para que os objetivos sejam alcançados com êxito.

Além desses projetos estamos, também, formando grupos de contadores de histórias através do curso de formação para regente de mídias no ambiente E-proinfo o Projeto “Conte Comigo” – Contação de Histórias. Dos 160 alunos, 45 se inscreveram para participar.

5. Considerações finais

A aprendizagem da leitura desenvolvida na escola torna-se um fator fundamental para a aquisição do hábito de ler e, conseqüentemente, para a formação do leitor, pois, mesmo com suas limitações, ela é o espaço destinado a esse aprendizado. Tradicionalmente, na instituição escolar, lê-se para aprender a ler mecanicamente, enquanto que, na leitura planejada pela Pedagogia de Projetos, produzem-se resultados mais satisfatórios, que modificam não só o interesse do leitor pela leitura como o torna melhor intérprete do texto. Muitos estudos e pesquisas têm evidenciado a importância das atividades literárias diferenciadas no contexto educacional para o bom desempenho do aluno. A utilização

da leitura através de projetos serve como recurso pedagógico que pode ser enriquecido e potencializado pela qualidade das intervenções do educador.

O primeiro ano da aplicação do “Projeto de Incentivo à Leitura na Escola” foi esperado com entusiasmo e ansiedade pelos alunos, pois era uma novidade na aprendizagem escolar. A escola, até então, não tinha trabalhado com projetos de leitura que envolvesse toda a instituição.

Os resultados alcançados foram satisfatórios, com avaliações dos próprios alunos e professores sugerindo que o projeto tivesse continuidade, porque muitos descobriram o gosto pela leitura e melhoraram a sua aprendizagem de uma maneira geral. Em relação às avaliações externas, nos resultados apresentados nas provas padronizadas em leitura e compreensão textual, em sua maioria, os alunos obtiveram crescimento positivo de ano a ano, elevando assim, os indicadores de aprendizagem.

O Centro de Multimeios é, hoje, um espaço dinâmico e interativo onde os alunos encontram material para complementar sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, imaginação e senso crítico. É na biblioteca que eles podem reconhecer a complexidade do mundo no qual estão inseridos, podem descobrir seus próprios gostos, investigar aquilo que lhes interessa, adquirir conhecimentos novos, escolher livremente sua leitura preferida e sonhar com mundos imaginários.

Notou-se, também, uma valorização do espaço físico da biblioteca, pois a frequência dos alunos aumentou significativamente. O prazer de estar, pesquisar e estudar em um ambiente agradável e acolhedor motivou-os a buscar os livros. A frequência e os empréstimos aumentam a cada ano, como ilustra o gráfico acima.

A premiação com livros paradidáticos aos alunos leitores do ano foi outro fator que os motivou a lerem mais. Os livros, recebidos anualmente do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, também influenciaram os alunos a novas e interessantes viagens ao mundo das letras e foram uma importante ferramenta para o desenvolvimento intelectual do homem do nosso tempo.

Referências

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias – Português.** Brasília: MEC, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

Leis e Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p.27833-27841, dez.1996.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos,** s\d.

PEREIRA, Osivânia Maria Queiroz. **Vivenciando Valores na Sala de Aula:** Uma experiência na Escola Maria José Medeiros em Fortaleza. In: BARROS, Paulo Sérgio; NONATO JÚNIOR, Raimundo. Educação e valores humanos no Brasil: Trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores na Educação. São Paulo, Brahama Kumaris Editora, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura, São Paulo: Cortez, 2005.

Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico** (2ª Ed.) São Paulo: Scipione, 1995.

O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.

Raphaell Moreira Martins
Maria Eleni Henrique da Silva

1. Introdução

O estudo a ser pesquisado faz parte de um percurso de muitos significados em minha trajetória acadêmica e profissional. Desde minha formação como professor de Educação Física e na minha atuação profissional inicial, penso em uma Educação Física crítica, de postura dialética e desafiadora no espaço escolar.

Iniciei minha prática docente na Educação Física Escolar em uma escola de ensino fundamental. Naquele espaço pude vivenciar, através da cultura corporal do movimento, toda a diversidade da expressão humana; uma diversidade que deve ser vivenciada, desvelada, compreendida e principalmente problematizada.

Atualmente, desenvolvo a docência em uma escola estadual de nível médio no Ceará. Observei que a Educação Física necessitava de uma ressignificação enquanto disciplina. Ao me deparar com a realidade da escola, percebi que a Educação Física estava servindo, em sua grande parte, para um grupo determinado de alunos jogar Futsal e o restante não tinha conhecimento das possibilidades pedagógicas da Educação Física enquanto disciplina. O trato com os conteúdos estava sendo negado e, nessa perspectiva, a disciplina não atingia suas metas educacionais. Pensando em ensino médio, a metodologia a ser utilizada poderia ser dialética, valorizando momentos de reflexão e crítica do aluno.

Por normas da gestão da escola, a disciplina possui duas vertentes: uma teórica, inclusa no turno regular de ensino e a outra prática no contraturno. Uma das possibilidades de reorientação da

disciplina foi justamente utilizar o método histórico-crítico de base dialética e histórica para se discutir os conteúdos da Educação Física.

Portanto, houve a urgência de apresentar outro modelo de Educação Física na escola para valorizar a área de conhecimento, como também, possibilitar uma nova compreensão da cultura corporal.

O objetivo, portanto, foi utilizar o âmbito escolar para pesquisar o método histórico-crítico nas aulas de Educação Física com alunos do 1º ano do ensino médio em uma escola do estado do Ceará, para promover novas discussões na área de Educação Física Escolar, como também, aproveitar a pesquisa em prol do meu próprio caminhar formativo no âmbito da Educação Física.

Atualmente, as escolas brasileiras passam por uma crise na sua concepção de educação: está se limitando a apresentar os conteúdos referentes ao vestibular. Com isso, uma gama de atitudes e funções sociais que é de incumbência da escola estão sendo desvalorizados, como a formação de um aluno crítico, criativo, político, ético, sociável, autônomo e reflexivo. Nessa perspectiva atual e global, a Educação Física está sendo refutada como área de conhecimento de estudo ao nível do ensino médio. Uma das possibilidades de intervenção nesse nível de ensino é valorizar e legitimar o objeto de estudo da Educação Física, potencializar teoricamente esses conteúdos, problematizando com os alunos para propiciar os objetivos da área e os objetivos da educação.

O tema Educação Física numa perspectiva crítica não é novo, mas ainda se observa condutas tradicionais nas escolas. O enfoque não é observar o professor, mas pensar em compreender melhor uma postura tradicional de ensino. Freire (1996), ao tecer comentários sobre o professor tradicional, explana ser aquele que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua inquietude, sua sintaxe, sua prosódia; é o professor que ironiza o aluno minimiza-o; é possuidor de uma prática reacionária, autoritária e elitista. Ao abordar essa ideologia pedagógica é nítido que uma escola tradicional não resolve os problemas dos alunos, só os mantém

estacionados, nunca podendo ter direito de transformar sua realidade numa situação melhor.

Organizadas e estruturadas, existem duas abordagens de cunho crítico e dialético na área de Educação Física; a primeira denominada crítico-superadora, ancorada nas concepções do COLETIVO de AUTORES (1992), utiliza a justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Carlos Libâneo e Demerval Saviani; a segunda concepção metodológica de Educação Física é a abordagem crítico-emancipatória, idealizada por Kunz. Nessa, a tarefa da educação crítica é promover condições para que as estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação do aluno, possibilitado pelo uso da linguagem no qual tem papel importante no agir comunicativo.

Neste estudo será utilizada como base norteadora a proposta de educação denominada histórico-crítica a qual Saviani (1991, p. 420) define como:

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática educativa. Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os

instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos da própria vida dos alunos (catarse) (*sic*).

A Educação Física como componente curricular obrigatório na escola básica e detentora, segundo Brasil (2000), a garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuiu para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferece instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

Com relação aos conteúdos referentes à Educação Física, Darido (2007) cita como exemplos para compor o rol na disciplina de Educação Física na escola: as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais; as relações entre exercício, lesões e uso de anabolizantes; o desenvolvimento das capacidades físicas (força, resistência e flexibilidade); a aquisição da melhoria da saúde e da estética.

Outra concepção de conteúdos próprios para a Educação Física Escolar é explanada por Caparroz (2005). Para o autor, o conteúdo da Educação Física Escolar deve ser selecionado dentre aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a luta, a dança etc.

Numa concepção teórico-discursiva e de debate em sala de aula, onde será o foco deste trabalho é importante apresentar temas como sugere Darido (2007) numa dimensão mais acentuadamente sociocultural. Devem ser esclarecidas aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e o que visa à profissionalização; a história; o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, a atividade física dentro de um contexto sociocultural; as diferenças e similaridades entre a prática do esporte voltado para o lazer e o profissional, entre outros temas.

Vale ressaltar como a prática docente deve ser viabilizada e planejada para o público matriculado no ensino médio. Um documento do Ministério da Educação dedicado ao ensino médio

informa a importância da linguagem na Educação Física. De acordo com Brasil (2006), a leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves da leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares. Pode-se dialogar em uma aula de Educação Física com outras linguagens, como a escrita ou a linguagem audiovisual. Porém, as práticas corporais possuem valores nelas mesmas, sem a necessidade de ser “traduzidas” por outras linguagens para obter seu reconhecimento.

O discurso da linguagem no âmbito da Educação Física foi problematizado e idealizado pela abordagem crítico-emancipatória. Nessa abordagem, Kunz (2001) define como emancipação o processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e, com isso, todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação. Esse será um dos referenciais teóricos deste estudo.

Segundo Kunz (2001), o aluno, como sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nessa vida, através da reflexão crítica.

Interessante destacar a faixa etária do público-alvo deste trabalho, um grupo que está culminando sua estadia na escola básica e potencialmente está propício ao mercado de trabalho assim à formação superior. Como explica Aberastury (1981), a adolescência é caracterizada fundamentalmente por ser um período de transição entre a puberdade e o estado adulto do desenvolvimento que, nas diferentes sociedades, pode variar como varia o reconhecimento da condição adulta que se dá ao indivíduo. As características da adolescência são: (1) busca de si mesmo e da identidade; (2) tendência grupal; (3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; (4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; (5) deslocalização temporal, onde o

pensamento adquiriu as características de pensamento primário; (6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; (7) atitude social reivindicatória com tendência antissociais ou associais de diversas intensidades; (8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica desse período de vida; (9) uma separação progressiva dos pais e, por fim, (10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Um fator pertinente de se ressaltar como também de angústia para vários profissionais da educação é a falta de discussão, “conflitos” e negociações de concepções dentro do âmbito escolar, podendo até comentar que a escola se tornou espaço para transferir e cristalizar verdades. De acordo com Magalhães Junior (2007), ainda hoje, associa-se a idéia de que a escola é o local no qual aprender é fazer igual a quem afirma saber a verdade. Tendo em vista essa forma de educação em que o autor informa uma educação reprodutora, é importante o papel do professor que estuda e interpreta o passado, para que esses conhecimentos sirvam de subsídios para uma educação mais contextualizada e questionadora, não uma educação que visa à verdade cristalizada, mas o conhecimento inacabado, apto a novas descobertas como mudanças de perspectivas. Corroborando a ideia de Freire (1996) sobre o inacabado, comenta que, na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital; onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Então, a ideia principal desta pesquisa é se opor à “escola do silêncio” e possibilitar espaços para a mediação de debates e conflitos, propiciando alcançar o conhecimento. Nessa conjuntura, a Educação Física pode utilizar-se da grande variabilidade de conteúdos e de sua concepção teórico-prático, partindo do pressuposto que não se pode dicotomizar teoria e prática.

2. Objetivos

Buscou-se, portanto, compreender os contributos advindos da utilização do método histórico-crítico e suas possibilidades nas aulas teóricas de Educação Física com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual do Ceará. Mais especificamente, objetivamos:

- Verificar os limites e possibilidades de utilização do método histórico-crítico nas aulas da disciplina de Educação Física numa turma de estudantes do 1º ano do ensino médio;
- Compreender como se desenvolvem as relações em sala de aula com a utilização do método histórico-crítico;
- Analisar as mudanças advindas da utilização do método histórico-crítico nas aulas de Educação Física no ensino médio.

3. Percurso metodológico

A intenção de verificar quais os contributos advindos da utilização do método histórico-crítico num processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física no ensino médio nos orientou para uma pesquisa de caráter qualitativo.

A pesquisa qualitativa é uma metodologia de pesquisa estruturada, exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam *insights* e compreensão do contexto do problema (MALHOTRA, 2001).

A abordagem qualitativa de pesquisa é adequada aos estudos que visam à descrição de determinado fenômeno para se avançar na sua compreensão em todo seu contexto. Segundo Triviños (1987), a descrição deverá ser feita tal como acontece aos nossos olhos; por isso é importante não poupar detalhes, tornando-os densos e minuciosos.

O cenário de estudo foi uma escola da rede pública estadual de ensino do Ceará, onde estou lotado como professor de Educação Física e tive grande abertura para a aplicação do método histórico-crítico como proposta de ensino. Para melhor compreensão dos

significados e códigos dessa abordagem foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada:

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (*sic*) (FLICK, 2004, p. 89).

A observação participante foi usada para registrar a ocorrência do fenômeno em questão, da forma como esse se apresentava. Essa técnica de observação participante se realiza por meio do contato direto do pesquisador/professor com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter informações sobre a realidade das pessoas em seus próprios contextos. Tem como pré-requisito a presença constante do observador no campo, convivendo com os informantes no seu ambiente durante algum tempo. A interação social produzida ocasiona modificações no contexto observado, ao mesmo tempo em que torna o observador receptáculo de influências do contexto (GUALDA E HOGA, 1997).

A realização da pesquisa e de implementação de aulas subsidiadas pelo método histórico-crítico nas aulas de Educação Física ocorreu na Escola Irmão Urbano Gonzalez, localizada em Fortaleza-CE. Essa escola atende atualmente um público de 1000 estudantes e funciona em três turnos.

A infraestrutura da escola possui uma quadra coberta, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, um grande pátio e onze salas de aulas. Todos os espaços podem ser utilizados na Educação Física. Nas aulas teóricas foram utilizadas além da sala de aula, a sala de vídeo, e na aula em que foi apresentado o tema inclusão, os alunos percorreram toda a escola vendados e acompanhados por um colega, ou seja, os espaços para além da sala de aula foram valorizados.

A pesquisa empreendida, que contou com a realização de aulas referendadas segundo o método histórico-crítico, foi

desenvolvida com adolescentes de quatro turmas de ensino médio, na faixa etária de quinze a dezesseis anos e de ambos os sexos. As aulas foram experienciadas no intervalo de quatorze semanas, durante uma hora/aula por semana, com carga horária total de quatorze horas ministradas, no horário regular da estrutura curricular.

As aulas teóricas de Educação Física ocorriam uma vez por semana com o intuito de apresentar a disciplina na teoria e na prática. A intenção de implementar o método histórico-crítico foi para proporcionar a mediação das aulas de Educação Física em meio dialético de ensino.

Desde o primeiro dia de aula os alunos tinham ciência da proposta a ser trabalhada e, assim, o método histórico-crítico foi discutido, em linhas gerais, com os alunos e após esse momento, houve a mediação das aulas. Ao todo, foram quatorze aulas teóricas com aplicação do método. As aulas eram desenvolvidas a partir dos seguintes passos ou momentos: a) apresentação do tema e espaço para discussão e reflexão sobre o referido tema. A dialética tinha poder fundamental na constituição da aula. Para valorizar a relação com o conhecimento, o assunto abordado sempre tinha significados com o contexto e a historicidade do aluno; b) experimentação do conteúdo - poderia ser discussão de temas a partir do conhecimento gerado; em algumas aulas, foi adotado o jogo de perguntas e respostas, com o intuito de trazer para o grupo conflitos a serem mediados sobre o assunto abordado e em algumas aulas, houve a prática; c) A avaliação se estabelecia pelas observações dos debates ocorridos em sala e pela aplicação de textos formativos, a partir dos quais o aluno, mediante sua compreensão sobre o assunto, elaborava textos sobre os conteúdos apresentados em sala.

Os temas adotados foram os seguintes: História da Educação Física na escola; qualidade de vida e bem-estar; diversidade nas aulas de Educação Física; jogos olímpicos de Pequim: o que ocorre por trás dos jogos; imagem corporal com enfoque na anorexia, bulimia e vigorexia; obesidade na adolescência e, por fim, minigincana. Desses temas, foram priorizados os mais aceitos pelos alunos, detectados por meio de uma entrevista.

Sobre a realidade das aulas, delas emanaram vários dilemas e o primeiro foi a compreensão do grupo em participar dos debates, pois a escola não os preparou para isso. Outra dificuldade encontrada foi coadunar os conteúdos da Educação Física com a realidade e o interesse do grupo. Uma forte dúvida me acompanhava nesse percurso de aplicação do método histórico-crítico: compreender se os alunos apreendiam os conteúdos através de outros modelos de ensino. Em meio a esse preâmbulo, uma facilidade transpareceu: o grupo necessitava de um modelo de aula que fugisse do sistema de cópia e resposta às questões postas na lousa. A mudança dessa situação fez com que o grupo se dedicasse a participar das aulas e dos debates que ocorriam.

Alguns temas foram marcantes na aplicação do método histórico-crítico na escola, por exemplo, as aulas sobre inclusão no esporte e diversidade sexual. Ambos os temas não trazem clara a especificidade da Educação Física, mas têm grande relevância para o grupo de adolescente. O tema inclusão foi abordado em duas aulas: na primeira, abordou-se a inclusão no esporte e na escola e, na segunda, foi uma experiência prática de fazer com que os alunos caminhassem na escola de olhos vendados.

A aula de diversidade sexual justificou-se porque um dos alunos da disciplina de Educação Física sofria fortes repressões dos colegas de sala. Esse fato tornou-se a problematização do tema em sala, pois não se poderia mediar o tema só com conceitos. Através da dialética, as tensões aumentaram em sala e, justamente por trazer grande discussão, vários alunos observaram a diversidade de uma forma oposta àquela em que acreditavam.

As análises decorrentes das aulas serão apresentadas em blocos temáticos, sobre questões imanentes da pesquisa, como exemplo: a discussão crítica no espaço da Educação Física; a inserção da abordagem histórico-crítica nas aulas de Educação Física; as principais dificuldades para realizar a docência e o que foi formativo para os alunos no desenvolvimento das aulas.

Para tanto, foi utilizado um Termo de Consentimento Informado para que os participantes estivessem conscientes do que

estava sendo pesquisado. Enfim, esses aspectos metodológicos foram a base para o alcance dos objetivos da pesquisa de campo, através de técnicas já citadas e de outras que se fizeram necessárias no decorrer da pesquisa.

4. Resultados e discussões

A análise dos resultados foi constituída das respostas obtidas durante a entrevista e dos pontos marcantes observados em aula. Para tanto, foram observados os alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola estadual. Dos quase 160 alunos divididos em quatro turmas, somente seis alunos se disponibilizaram, voluntariamente, a participar da entrevista e concomitantemente da pesquisa.

A primeira pergunta da entrevista tinha o intuito de coletar informações de experiências marcantes na aplicação do método histórico-crítico nas aulas teóricas de Educação Física, ou seja, foi perguntado aos alunos: quais foram as experiências marcantes em sala de aula mediante a aplicação do método histórico-crítico? Dos seis alunos entrevistados, cinco deles afirmaram ter lembranças positivas, e a aula na qual se discutiu sobre a inclusão escolar dentro do conteúdo diversidade foi o ponto culminante das experiências em sala de aula na disciplina de Educação Física.

Ao analisar esse resultado, uma categoria de discussão pode ser elaborada e problematizada. É necessário categorizar a relação da apreensão do conhecimento mediante o corpo vivido. O momento transformador do aluno em relação a esse conteúdo foi a atividade prática aplicada, durante a qual os alunos foram divididos em duplas e, em seguida, um aluno dos pares ficou vendado para o colega guiá-lo dentro da escola, percorrendo todo o espaço da escola, desde as escadas até a quadra e o estacionamento.

Eis a transcrição de um comentário obtido nas entrevistas:

[...] Gostei muito quando foi comentado sobre as pessoas com deficiência, foi feito até uma dinâmica com a gente sobre os cegos, desde este dia sempre que posso e tenho tempo eu me preocupo mais com as

pessoas e ajuda e eu não tinha acordado para este assunto ainda, antes de ser comentado com a gente, não tinha interesse.

O destaque a esse comentário é entender a necessidade de a discussão e o debate em sala de aula estarem relacionados a situações reais. O ponto crucial é poder apresentar conceitos, práticas e reflexões dos conteúdos apresentados, com o intuito de possibilitar significados consistentes para a formulação do conhecimento.

A seguir, outra citação a partir da entrevista e que pode ser posta nessa categoria de relacionar a teoria com a prática nas aulas teóricas de Educação Física:

[...] Achava muito interessante porque era diferente, porque normalmente os professores que a gente tinha eles não passavam a aula do jeito do Professor de Educação Física, era só copiar, tipo o que marcou foi à experiência da deficiência visual, que a gente estava andando aqui no colégio, um carregando o outro mais estava com a venda no olho e outro carregava, aí tinha que confiar na pessoa, achei muito interessante aquela experiência, aí eu senti na pele como é que os deficientes visuais sentem o preconceito, aí no final da aula a gente debateu sobre o tema, se alguém tinha algum parente com deficiência.

Para captar mais informações sobre a constituição da aula e como se procediam as mediações do conteúdo, foi perguntado aos alunos como ocorria a exposição de conteúdos em sala de aula. Eis, portanto, o relato de um aluno para apresentar como os alunos compreendiam a aula com base no método histórico-crítico: “Era uma aula de discussão, o Professor de Educação Física passava algum assunto e a gente debatia sobre aquele assunto e cada um chegava ao consentimento”. Outro depoimento retirado da entrevista pode ser citado nessa categoria:

[...] Porque a gente interage na aula, porque aqui normalmente a gente só faz dever, dever, dever, o

Professor de Educação Física era diferente ele passava e explicava, ele não copiava, mas explicava, falava do que a gente iria estudar sobre o tema abordado e explicava perfeito para a gente entender.

Vale ressaltar que a escola onde foi realizada a entrevista é tributária de métodos de memorização e reprodutivos, por esse motivo era urgente a utilização de outros modelos metodológicos de ensino e aprendizagem, para diversificar a apresentação e problematização dos conteúdos. Em algumas aulas, o aluno deixava de prestar atenção ao momento introdutório da aula teórica de Educação Física, para terminar de copiar os textos e exercício, coletando as demais informações abordadas na disciplina anterior e que estavam expostos na lousa.

Aproveitou-se a oportunidade para perguntar se ocorre aprendizado nesse modelo de ensino, tendo em vista a exposição de conteúdos, com poucos momentos de reflexão e análise crítica do assunto apresentado. Um dos pontos cruciais a serem discutidos é compreender até onde o debate só valeu como informação para o aluno e a partir de onde se tornou conhecimento.

Nessa categoria sobre os debates envolvidos em aula poderia ocorrer uma obviedade em torno da resposta positiva a favor da utilização de debates e discussão em aula, como também da reflexão crítica, elementos da abordagem histórico-crítica. Quando se opta pela entrevista, mesmo tendo uma suposta obviedade nas respostas, cada aluno trilhou com base na sua historicidade, visão de mundo e internalização das experiências em sala.

Cito algumas das respostas obtidas:

[...] você dialogando, praticando, você aprende mais o conteúdo e eu me sinto melhor.

[...] dá para aprender sim, muito melhor que as outras aulas que o professor passa texto na lousa para a gente copiar, aí no final da aula passa um questionário, fica mais fácil debater sobre as perguntas e eu prefiro estudar com debates.

A ideia neste trabalho não é favorecer um método ou uma estratégia a ser utilizada em aula. Historicamente a escola não dá oportunidades para o protagonismo juvenil, ou simplesmente, não dá possibilidades para o aluno do ensino médio exercer a cidadania, para ser um jovem politizado, pois só através do exercício da crítica e reflexão esse aluno poderá se posicionar com sabedoria nas adversidades do dia a dia.

Através das observações, percebemos que os alunos se apresentaram apreensivos no início com o professor denominado pelos próprios alunos de “diferente”. Com o passar das aulas, os alunos começaram a participar e momentos singulares transcenderam o espaço da sala de aula, os conteúdos tinham como base a cultura corporal do movimento. Entretanto, o desenrolar desse assunto ocorria mediante as experiências de vida dos alunos e como estes observavam o mundo. O papel do educador em sala era se articular criticamente nas discussões em sala, valorizando a postura reflexiva e autônoma do aluno, proporcionando momentos de debates de alta qualidade.

Ficou nítido como os jovens da escola pesquisada estavam carentes de momentos de atuação, nos quais o poder se posicionar sobre determinado conteúdo não fosse mérito só do professor. Dessa forma, em vários momentos ocorreram momentos de aprendizados que estavam para além do conteúdo, desde a oportunidade de aprender com o colega, aprender a se posicionar em aula, ter a oportunidade de negar o comentário do outro e simplesmente desvelar a essência do conteúdo proposto.

Com base nas respostas obtidas, observaram-se varias possibilidades de continuação da aplicação do método histórico-crítico nas aulas de Educação Física no ensino médio. É necessário externar que algumas limitações podem ser encontradas: o excessivo número de alunos por turma, dificultando a discussão e a avaliação do conhecimento de cada um sobre o assunto e, ainda, uma potencial dificuldade na aplicação do método em níveis de ensino iniciais da educação básica.

As relações ocorridas nas aulas através do processo de constituição e aplicação do método enaltecem a importância do professor no percurso de mediação da aula e a relação de compartilhar o conhecimento com os alunos. Nas situações de aula havia conflitos, consensos e reflexões que em muito marcaram professor e aluno por manter sempre um respeito em seu aspecto global.

Portanto, algumas mudanças podem ser observadas depois desse trabalho: aspectos necessários a um componente curricular como mediar e problematizar os conteúdos de sua área e o respeito dos alunos pela Educação Física. Em vários momentos a disciplina foi encarada por muitos como nova, pela mudança do método de ensino. A desmistificação da Educação Física como predominantemente prática foi um aspecto transformado na escola: vários alunos afirmaram ter apreço pela aula teórica depois da aplicação do método, fato antes impossibilitado por vislumbrar a disciplina apenas como a oportunidade de jogar Futsal na quadra.

5. Considerações finais

As últimas considerações são para atenuar a aceitação do método histórico-crítico com o grupo de alunos pesquisados. Com base nas entrevistas e na observação, os alunos se mostraram satisfeitos em participar das aulas teóricas de Educação Física.

Este estudo ainda tem muito a evoluir, ainda são necessárias novas aplicações e reavaliações de sua prática para poder ter significados relevantes. Porém, até a implementação da pesquisa, pouco se estudou a relação do método histórico-crítico e a disciplina de Educação Física. Nessa perspectiva, este trabalho pode servir de subsídio a novas discussões na área da Cultura Corporal do Movimento.

A grande ação desta pesquisa foi apresentar para o grupo de alunos pesquisados outro método de ensino, potencializar novas possibilidades de compreensão da Educação Física e oportunizar uma formação diferenciada. Deixamos um material a ser utilizado

por professores de Educação Física que ministram aulas teóricas no ensino médio, para ser debatido, transformado e ressignificado. E ressaltamos a importância de se pensar a Educação Física em uma linha crítica e reflexiva principalmente no ensino médio.

Referências

- ABERASTURY, Arminda. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Resolução 196 de 10 de outubro de 1996.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e educação física como componente curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S. C. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUALDA, D.M.R.; HOGA, L.A.K. Pesquisa etnográfica em enfermagem. **Rev.Esc.Enf.USP**, v.31, n.3, p.410-22, dez. 1997.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2001.
- MAGALHÃES JUNIOR, Antonio. Germano. **História, Política e Memória: Necessidades Humanas em Exercício Constante**. In: Ana Ignez Belém Lima Nunes; Isabel Maria Sabino de Farias; José Albio

Moreira Sales; João Batista Carvalho Nunes; Marcília Chagas Barreto; Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. (Org.). Formação e Práticas Docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007, v. 1 p. 53-62.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

PROJETANDO CIÊNCIAS: O FUTURO DEPENDE DO CONHECIMENTO

Rickardo Léo Ramos Gomes

1. Introdução

Começo este artigo desejando fazer uma reflexão preliminar que, no meu modo de pensar, é oportuna e pode ajudar a situar várias compreensões que fazemos hoje da ciência cotidiana.

Considero que deveríamos fazer uma releitura de Nietzsche (2002), tendo como parâmetro discursivo os fenômenos que explicam a ciência atual. Sustento que a tradição filosófica ocidental nunca foi pobre em vislumbrar futuros radicalmente novos e distantes dos nossos mais simples temores (o mundo vai acabar...).

Como sabemos a Ciência nos brinda com a possibilidade de reinterpretar fenômenos naturais, agora não só na forma explicativa, mas também na forma intervencionista, como as teses clássicas sobre a origem, a evolução e o futuro da natureza humana.

O que Nietzsche (*op. cit.*) defendia (e outros antes dele) se encontra dentro do domínio do sistema filosófico, com uma lógica que se exercita a partir de supostos mecanismos que rondam o axiomático e que versam sobre as particularidades da natureza humana; uma natureza que tem estado presa pela própria necessidade de dar sentido a sua existência.

No Brasil, assim como em muitos outros países do ocidente, existe uma crescente preocupação em tornar mais eficiente e efetiva a tarefa de educar e atrair mais estudantes para a área de Ciências e para a Tecnologia.

Nossas sociedades enfrentam desafios cada vez mais prementes diante da necessidade de crescer e desenvolver, explorar novas fontes de energias e, ao mesmo tempo, proteger o meio ambiente.

Em uma sociedade democrática, responder, adequadamente, a esses desafios requer uma população com uma formação cultural, científica e tecnológica considerável. Assim mesmo, o importante

crescimento da economia global mostra a crescente relação da Ciência e da Tecnologia na criação e melhoria de produtos.

Um cidadão cientificamente culto é uma pessoa que consegue questionar-se, procurar e encontrar respostas que derivam da curiosidade e da necessidade de explicar situações do dia a dia pessoal e/ou profissional.

Assim, uma pessoa cientificamente culta é capaz de descrever, explicar e prever fenômenos naturais; ler e interpretar artigos sobre assuntos científicos, que surgem na imprensa, na TV, na Internet etc.; avaliar a sua qualidade/credibilidade científica e de tomar partido num debate, argumentando com base em evidências científicas e tecnológicas (HURD, 1998; DEBOER, 2000; O'NEILL; POLMAN, 2004 *apud* ESTEVES; LEITE, 2004).

Existem poucas dúvidas de que a melhor forma de enfrentar esses desafios relaciona-se com a formação de cidadãos com uma sólida base cultural e uma compreensão adequada da Ciência e da Tecnologia.

Assim sendo, é fácil perceber que, para melhorar nossas possibilidades de desenvolvimento e inserção econômica no mundo atual, serão necessários mais e melhores profissionais com formação cultural, científica e tecnológica.

2. Desenvolvimento

No início da nossa existência, aparentemente, foram beneficiados pela seleção natural certos tipos de caracteres que favorecem o otimismo vital, em face de outros que nos afrontam com pensamentos dúbios e que, atrevida e beligerantemente, consideram que somos os únicos seres inteligentes do universo.

Para consternação desses últimos, asseguro que o ser humano não é o único ser inteligente da Terra quanto mais do universo. Observem o bonobo (*Pan paniscus*, espécie de chimpanzé pigmeu) como anda ereto e utiliza galhos e folhas como ferramentas para construir suas moradias móveis! Pergunta-se: como o corvo (*Corvus corax*) pode construir, de forma elaborada e intrigante, uma

ferramenta para retirar seu alimento de dentro de recipientes de difícil acesso sem ter inteligência? Esses são dois meros exemplos que evidenciam uma inteligência pulsante e sensacional em dois seres vivos distintos.

O que é necessário ter em mente é que inteligência, racionalidade e, igualmente, a espiritualidade (no sentido de sensibilidade), tem múltiplos graus e cada um de nós somos constituídos por um coquetel desses dons em proporções diferentes (FERENCZI, 2002).

Com efeito, a distribuição da espiritualidade é como a da inteligência: tem base genética complexa e forte componente ambiental e cultural. Portanto, não devemos nos surpreender com a escassez de parceiros que não são espirituais (não têm sensibilidade em perceber nas coisas simples ou nas complexas, sentimentos tipicamente humanos como o amor e a honra) (FERENCZI, 2002).

Sugiro que a humanidade examine o que é o novo (pode ser um fato ou uma suposição ainda por comprovar, algo que efetivamente ainda virá, ou seja, ainda não está presente já que se caracteriza por ser futuro), dando-lhe consistência e complementaridade racional e científica. Dessa maneira, quero dizer que o novo e as ondas evolutivas por ele proporcionadas devem ser contextualizadas de modo que nosso educando perceba, nos conhecimentos que compartilhamos com ele, uma razão a mais para aprender e para generalizar de forma construtiva e participativa (FERENCZI, 2002).

O educador precisa ter sensibilidade em perceber que, quando os alunos, preferencialmente em grupo, são confrontados com situações problemáticas, reais ou simuladas, relacionadas com temas atuais, ou seja, contextualizada e/ou que lhes dizem respeito, sentem-se motivados para formular questões problemáticas e, porque as sentem como sendo suas, sentem necessidade de as resolver (WATTS, 1991; FREITAS; JIMÉNEZ; MELLADO, 2004 *apud* ESTEVES; LEITE, 2004).

Mas para que eles possam chegar a uma resolução e a uma posterior generalização, precisarão analisar a situação problemática e

identificar os problemas que ela suscita, os quais começam por ser ambíguos mas, tal como no dia a dia, vão sendo esclarecidos e delimitados (WATTS, 1991; RAMIREZ *et al.*, 1994; DUMAS-CARRÉ; GOFFARD, 1997 *apud* ESTEVES; LEITE, 2004).

Posteriormente e a fim de encontrar soluções para os problemas, os alunos estabeleceram hipóteses, em que tentam encontrar eventuais relações entre variáveis relevantes para os problemas e, também, têm que desenhar estratégias de resolução.

Nessa fase, os alunos procurarão se apropriar de uma moeda de pesquisa muito forte e necessária: a informação, que poderá ser colhida em diversas fontes. Eles ainda terão que selecionar, reinterpretar e integrar a informação relevante, chegando a ter que realizar atividades laboratoriais, trabalhos de campo, fazer entrevistas etc., em algumas situações (WATTS, 1991; WELLINGTON, 2000).

Esteves e Leite (2004, p. 04) afirmam que

No final do processo de resolução, os grupos de trabalho deverão comunicar aos seus colegas os resultados/soluções obtidos para os problemas iniciais. Havendo preocupação com que os formatos e suportes de apresentação sejam variados (ex: apresentação oral, em pôster, debate) e adequados, os alunos têm nesta fase uma oportunidade para desenvolverem diversas competências de comunicação. Por último, e dado que deve ser efetuada uma análise crítica das diversas soluções obtidas, a fim de fazer uma ponte entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento adquirido através da resolução dos problemas, os alunos poderão desenvolver competências relacionadas com o pensamento divergente, raciocínio crítico, respeito pelos outros, etc. Assim, ao aprenderem resolvendo problemas, os alunos desenvolvem não só competências características de resolução de problemas, mas também outras competências transversais, todas elas relevantes para o dia-a-dia do cidadão.

Meu foco é a noção da capacidade humana de intervenção como expoente “máximo” da habilidade de modificar de forma eficiente, quer dizer positiva, geradora de produto, mas com base explicativa a natureza.

Não existe terreno na Biologia, quando a pensamos num plano positivo dirigido à obtenção de um produto simples ou complexo, que não implique numa certa capacidade de intervenção.

Agora estamos manipulando genes, mas logo, logo, manipularemos genomas. Estamos, ainda, no começo da compreensão das bases do comportamento humano, mas, tenho esperança de que acabaremos tendo um mapa detalhado do processo de funcionamento cerebral que nos explique a geração de sentimentos e as categorias superiores do pensamento humano, incluindo o processo de tomada de decisões.

O Brasil já desenvolve fármacos bastante genéricos que nos colocam numa posição privilegiada no tratamento da AIDS, mas não estamos longe de desenvolver nanomáquinas ou células mínimas capazes de dirigir-se “ao problema” para sua eventual resolução molecular.

A academia deve garantir a sua contribuição para a implementação desses e de outros avanços biotecnológicos, modificando os modelos de formação de professores em vigor, de cariz predominantemente disciplinar.

Vejamos o que assegura Martins (2002, p. 53):

Para que isso se verifique, torna-se necessário organizar o ensino das ciências, especialmente no ensino básico, obrigatório para todos, de modo a desenvolver nos alunos um conjunto de competências que vão para além dos conteúdos conceituais e procedimentais e que incluam, também, competências relacionadas com o conhecimento epistemológico, o raciocínio, a comunicação e as atitudes, uma vez que todas elas são essenciais para a formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de exercer uma cidadania participativa, ativa, responsável e informada.

Desse modo, surgem duas necessidades diferentes, mas estreitamente vinculadas, ao horizonte de ensino das Ciências:

- como proporcionar uma melhor e sempre crescente alfabetização científica para nossos cidadãos e
- como atrair, educar melhor e mais eficientemente os nossos futuros tecnólogos e cientistas.

É importante diferenciar esses dois objetivos. Não se trata de “treinar” a população total de estudantes nos detalhes dos cálculos e nas manipulações científicas e tecnológicas. Quem sabe mais desejável e realista seria alcançar uma compreensão dos processos e métodos que a Ciência usa para validar suas leis e princípios (DEB, 2001).

Para participar responsabilmente de debates que envolvem Ciências ou Tecnologia é imprescindível ter a capacidade de diferenciar entre uma presunção e um fato científico; capacidade para diferenciar entre verdadeiros expertos e pseudocientíficos e charlatães.

Vale salientar que, também, é importante entender a função da resolução de problemas, das observações e dos experimentos no estabelecimento das leis e teorias científicas bem como o caráter provisório das teorias das ciências fáticas e sua dinâmica.

Duch, Groh, Allen (2001), Ratcliffe e Grace (2003) são especialistas em Educação em Ciências que assumem um consenso em torno da ideia de que a resolução de problemas pode ser uma ferramenta útil para educar os alunos para a cidadania, desde que esses problemas tenham a ver com situações reais e/ou do cotidiano e que a sua resolução permita envolver ativamente o aluno no processo de aprendizagem.

Isso tudo é muito distinto do que usualmente se ensina na maioria das escolas de ensino médio. O que acontece nas nossas escolas, de maneira geral, é a ênfase na solução de problemas numéricos, em muitos casos artificiais. Esse procedimento leva muitos dos nossos educandos a associar a física e a química a um conjunto de fórmulas e procedimentos artificiais para alcançar resultados quantitativos.

Contra essa situação precisamos compreender que educar melhor e mais eficientemente os nossos futuros cientistas implica o uso de enfoques e procedimentos diferentes dos que estão sendo utilizados atualmente nas nossas escolas.

Na mesma linha de raciocínio, é muito provável que uma melhora no ensino das Ciências estimule a que uma fração maior de jovens estudantes se sinta atraída por essas disciplinas.

Dessa maneira, também é previsível que cidadãos com uma maior compreensão dos conteúdos das Ciências na sociedade estarão mais predispostos a apoiar essa atividade.

Queremos ressaltar, na realidade, é que não podemos ter dúvidas de que é muito importante ter em mente que proporcionar condições para que o educando possa entender melhor as Ciências, de modo geral é, em si mesmo, um objetivo importante e desejável.

Durante o processo de implantação da Feira Estadual de Ciências e Cultura dentro do marco pedagógico da iniciação científica nas escolas cearenses, tenho tido oportunidade de desenvolver, em algumas CREDEs, uma experiência educativa que aponta uma melhoria considerável no ensino das Ciências.

O enfoque utilizado encontra-se fundamentado em outras experiências desenvolvidas na Argentina, no Chile e em Portugal e se baseia no desenvolvimento de projetos de investigação que contam com a participação efetiva dos próprios estudantes (CORNEJO, 2006; QUINTANILLA; ÂNGULO, 2009; QUINTANILLA; MERINO, 2010).

Procuramos nos concentrar nos aspectos metodológicos das Ciências e na inovação tecnológica, tendo como “isca” (desafio) a curiosidade. As nossas primeiras observações sugerem que essa metodologia é uma ferramenta eficaz para introduzir os estudantes no mundo do desenvolvimento tecnológico e na investigação científica.

Creemos que esse enfoque é uma alternativa válida e viável para chegarmos a uma aprendizagem significativa das Ciências e constitui um complemento útil nas aulas de teoria e na solução de problemas convencionais (CORNEJO, 2006; QUINTANILLA; ÂNGULO, 2009; QUINTANILLA; MERINO, 2010).

Defendo que todo o esforço que se possa realizar para dar aporte aos docentes das escolas estaduais com ferramentas e recursos, visando à melhoria do ensino das Ciências, trata-se de um procedimento valioso para todo o sistema educativo e para despertar mais vocações nas Ciências.

Operacionalmente, poderíamos dizer que uma educação científica significativa é aquela que possibilita aos estudantes enfocar e resolver os problemas com uma metodologia similar à dos cientistas praticantes.

Entretanto, infelizmente, uma fração importante de estudantes vê a Ciência como um conjunto de informações e técnicas dissociadas, transmitidas por pessoas com “autoridade” suficiente, mas cujos conceitos raramente se aplicam à realidade. Essas técnicas aparentemente servem somente para resolver problemas artificiais desconectados do mundo real (CORNEJO, 2006; QUINTANILLA; ÂNGULO, 2009; QUINTANILLA; MERINO, 2010).

3. Conclusão

Anteriormente, fiz uma referência à crescente capacidade de intervenção como consequência do incremento dos nossos conhecimentos biológicos, mas não me manifestei a respeito do desenvolvimento da robótica, da computação e da criação e exploração de novos materiais.

Creio que a conjunção de todas essas disciplinas e as tecnologias que derivam delas é algo atual que pode, com certeza, proporcionar à humanidade um futuro melhor, longe da ideia propagada pelos falsos profetas de plantão.

Basta a sapiência humana agir unificadamente com a sua inteligência de modo a refletir nos erros que já cometeu (para não cometê-los outra vez) e almejar uma projeção de futuro em que a distribuição de riqueza seja mais efetiva, que as pesquisas na saúde sejam mais incrementadas, possibilitando ao ser humano uma convivência mais pacífica livre de ganâncias, soberbas e cheia de vergonha.

Trabalho numa expectativa de demonstrar aos meus alunos que uma das características mais importante e bela das Ciências é que um conjunto reduzido de princípios pode explicar uma grande variedade de fenômenos. Esta ideia não é bem compreendida pelos estudantes.

No trabalho que realizo, de maneira geral, enfatizo a compreensão qualitativa e o caráter lógico-empírico da metodologia científica sem endeusar, demasiadamente, os procedimentos de cálculo.

Ao final do trabalho, os professores estão com seus projetos prontos para serem compartilhados com os seus alunos, procurando envolvê-los diretamente com a pesquisa científica na sala de aula.

Por último, gostaria de destacar o efeito cascata que esse trabalho tem, pois, a cada dia, encontro um professor que participou do trabalho e que testemunha a sua disseminação por todo o estado. Isso é muito bom, pois conhecimento é para ser compartilhado mesmo!

Referências

CORNEJO, Jorge N. *El análisis de manuales escolares y la historia de la enseñanza de la ciencia como recurso en la formación docente*. Buenos Aires: Gabinete de Desarrollo de Metodologías de la Enseñanza (GDME), Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires, 2006.

DEB. **Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.

DEBOER, G. *Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform*. Em *Journal of Research in Science Teaching*, 2000, vol.37, n.6, pp 582-601.

DUCH, B.; GROH, S.; ALLEN, D. *Why Problem-Based Learning? A case study of institutional change in undergraduate education*. In: DUCH, B. et al (Eds). *The Power of Problem-Based Learning*. Virginia: Stylus, 2001.

DUMAS-CARRÉ, A.; GOFFARD, M. *Rénover les activités de résolution de problèmes en physique: concepts et démarches*. Paris: Armand Colin, 1997.

ESTEVEES Esmeralda; LEITE Laurinda. **Problemas, educação em física e educação para a cidadania**. Minho: Universidade do Minho, 2004.

FERENCZI, S. **O desenvolvimento do sentido da realidade e seus estágios**. In: Obras completas . São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FREITAS, I.; JIMÉNEZ, R.; MELLADO, V. *Solving physics problems: The conceptions and practice of an experienced teacher and an inexperienced teacher*. In: **Research in Science Education**, 2004.

HURD, P. *Scientific literacy: new minds for a changing world*. In: **Science Education**, 1998, vol.82, n.3, pp 407-416.

MARTINS, I. Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 2002, vol.1, n.1.

NIETZSCHE, Frederico. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: eBooksBrasil, 2002.

O'NEILL, D. & POLMAN, J. *Why educate "little scientists?" Examining the potential of practice-based scientific literacy*. In: **Journal of Research in Science Teaching**, 2004.

QUINTANILLA, M.; ANGULO, F. **Unidades didácticas en química y biología**. Su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento, 2009.

QUINTANILLA, M.; MERINO, C. **Unidades didácticas en química y biología**. Su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico. Santiago de Chile: Ediciones GRECIA, 2010.

RAMIREZ, J. et al. **La resolución de problemas de física y de química como investigación**. Madrid: CIDE, 1994.

WATTS, M. **The science of problem-solving**. Londres: Cassell Education, 1991.

DISCUTINDO A ABORDAGEM DA GEOGRAFIA URBANA NO ENSINO MÉDIO: A CIDADE DE FORTALEZA EM FOCO.

Rosilene Aires

1. Introdução

Assim como o processo de ensino e aprendizagem é marcado pela interação entre sujeitos sociais que, nesse caso são os alunos e professores, o espaço urbano também é constituído pela interação e interesses de sujeitos sociais que desenvolvem ações modificadoras do espaço urbano, são eles: o Estado, os empresários e a sociedade em geral.

No tocante ao ensino médio, o público-alvo é constituído, na sua maioria, por adolescentes com idade entre 14 e 18 anos que são os sujeitos do processo de ensino, possuem ritmos de aprendizagem distintos, resguardam múltiplas habilidades, as quais necessitam ser estimuladas e motivadas ao longo do processo educativo.

O ensino de Geografia nesse nível de ensino tem como um de seus conceitos estruturadores, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o lugar assim definido: “porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade” (BRASIL, 2002).

Sobre esse assunto, Castrogiovanni *et al* (2007 p.45) apontam que “o estudo da Geografia Urbana deve partir do cotidiano, pois é nele que se (re)produzem essas relações/contradições”. Portanto, o ponto de partida dessa prática pedagógica foi a valorização das representações e visões de mundo, cidade e bairro, que os educandos carregam consigo, a partir de suas vivências espaciais, considerando-os agentes sociais construtores do espaço urbano de Fortaleza.

Conforme aponta Cavalcanti (2002, p.12), “a educação geográfica consiste em levar as pessoas, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas e dos fenômenos que elas

vivenciam diretamente ou não”. Nessa perspectiva, buscou-se refletir e analisar, em sala de aula, sobre a infinidade de relações, processos e fenômenos que permeiam o espaço urbano no qual estão inseridos os alunos, possibilitando-lhes, dessa forma, a compreensão crítica do seu espaço vivido.

Este trabalho constitui-se de um relato da vivência pedagógica iniciada em 12 de Abril de 2010 e finalizada em 21 de junho de 2010, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Jáder Moreira de Carvalho, fundada em 1986 e localizada no bairro da Serrinha em Fortaleza-Ceará. Conforme Ceará (2010), nessa unidade escolar trabalham, atualmente, 61 professores e 35 servidores para atender ao público de 386 alunos no ensino fundamental e 956 alunos no ensino médio, totalizando 1.342 estudantes.

A vivência didática englobou a disciplina de Geografia e, mais especificamente, os assuntos e conceitos relacionados à Geografia Urbana voltados ao currículo do ensino médio. O público-alvo selecionado para participar dessa prática foram 04 (quatro) turmas de 2ª série com 166 alunos e 01(uma) turma de 3ª série, totalizando 44 alunos pertencentes ao turno matutino da referida escola.

Objetiva-se, com este relato, traçar uma avaliação da abordagem sobre Geografia Urbana no ensino médio, destacando os objetivos traçados e os conteúdos trabalhados em cada etapa, bem como os métodos de ensino adotado, os avanços e as dificuldades encontradas na aprendizagem ao longo da vivência pedagógica.

O critério que determinou a escolha desse público-alvo foi a matriz curricular estadual, na qual os conteúdos relacionados à Geografia Urbana são sugeridos para a 2ª e a 3ª série, segundo escalas de análise distintas.

Conforme Ceará (2009), na 2ª série, a escala de análise é mundial dando a entender que a abordagem deve ser conceitual e generalista sobre o processo de urbanização ligados à explosão demográfica mundial. Em relação à 3ª série, a matriz curricular

denota maior amplitude, quando enfatiza a escala de análise nacional e local.

A bem da verdade, em ambas as séries abordou-se o fenômeno urbano brasileiro e cearense, discutindo-se sobre a formação das cidades, as principais metrópoles brasileiras, com ênfase na posição de Fortaleza na rede e hierarquia urbana nacional e regional, além de permitir discutir os problemas ambientais urbanos, frutos desse processo de urbanização. Desse modo, a abordagem desses conteúdos permite a contemplação das seguintes competências estabelecidas em Brasil (2002 p.62):

Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem e território; Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas-local, regional e global.

A relevância desse trabalho consiste na possibilidade de reflexão sobre uma prática pedagógica, baseada na criatividade, no fazer coletivo, na autonomia e na construção do conhecimento. Desse modo, avaliar os pontos positivos e negativos percebidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem permite prosseguir ou repensar os caminhos metodológicos e os métodos de ensino de forma contextualizada à realidade.

2. Apresentação das etapas da vivência, referenciais teóricos, dinâmicas empregadas e recursos utilizados

Entendendo-se que o ensino de Geografia é uma articulação interdependente entre seus componentes principais, nesta vivência pedagógica, consideraram-se os tipos de conteúdos e métodos de ensino caracterizados por Cavalcanti (2002) para se abordar a

geografia urbana na sala de aula. Para essa autora, os conteúdos podem ser atitudinais ou valorativos, que se referem à formação de valores, atitudes e convicções, e podem ser procedimentais, que se referem à formação de noções conceituais sobre os diversos temas geográficos.

Diante dessa referência, foram trabalhados os conteúdos conceituais ou procedimentais, quando se enfatizaram os aspectos gerais sobre a urbanização e a classificação das cidades em espontânea e planejada e, também, os conteúdos valorativos e atitudinais, quando se caracterizaram os problemas ambientais urbanos, suas causas, consequências e soluções, buscando-se desenvolver posturas e construir valores diante de uma problemática.

Nas duas primeiras etapas, o método de ensino foi mais expositivo e discursivo, enquanto que, na última etapa, propôs-se a resolução de uma problemática para as equipes de alunos, conforme descrito a seguir.

Para a realização dessa prática pedagógica, cumpriram-se três etapas com a organização de atividades e objetivos específicos em cada uma delas, as quais nortearam a avaliação da aprendizagem dos alunos e os caminhos didáticos percorridos para abordar os conteúdos. Encontram-se sintetizadas no quadro 01 e serão caracterizadas a seguir:

Quadro 01: Conteúdos e atividades desenvolvidas para o ensino e aprendizagem de Geografia urbana no ensino médio.		
Etapas	Atividades	Tipo de conteúdos
1 ^a	Enquete motivacional Seleção de músicas, textos e imagens.	
	Audição e interpretação de música	Valorativos e

2 ^a	Leitura e interpretação de texto. Discussão sobre classificação das cidades, metrópoles brasileiras, caracterização de Fortaleza e noções sobre produção textual dissertativa. Produção textual sobre a cidade.	Conceituais e procedimentais
3 ^a	Discussão sobre os impactos ambientais urbanos	
	Tipos de poluição ambiental em	
	Organização e apresentação de seminários temáticos pelos alunos.	Valorativos e atitudinais

Na primeira etapa, buscou-se realizar um levantamento de informações sobre o público-alvo e, assim, sensibilizá-los para a temática da Geografia Urbana, adotando como principais referências Amora (2001), Ceará (2003) e Silva (2005).

Inicialmente, elaborou-se uma enquete para que os estudantes informassem qual sua preferência em relação às múltiplas linguagens (sonora, audiovisual e escrita) e quais delas se faziam mais presente no seu dia a dia. Observou-se um quantitativo significativo de 95% de alunos que preferem a linguagem visual e a sonora, enquanto apenas 5% apontaram a linguagem escrita como sua preferência, indicando, assim, que um número reduzido de jovens leem fora do ambiente escolar e o maior contato destes passa a ser com a televisão e o rádio.

Com base nos resultados dessa enquete, selecionaram-se músicas, textos e imagens para ser utilizadas na próxima etapa como recursos didáticos que despertassem o interesse e facilitassem a aprendizagem acerca dos conteúdos.

Para integrar teoria e prática e avaliar a aprendizagem dos alunos, elaboraram-se atividades diversas que exploraram algumas habilidades dos educandos, tais como: leitura, interpretação,

argumentação, escrita e oralidade. Dessa forma, acredita-se que os alunos aplicaram os conceitos e conhecimentos adquiridos.

A segunda etapa desse trabalho foi marcada pela construção coletiva do conhecimento de forma contextualizada à realidade dos alunos. Buscou-se, para tanto, dar sentido ao conhecimento geográfico, articulando os fatos e fenômenos do espaço vivido com discussões conceituais e com a proposição de atividades que explorassem as diversas habilidades dos alunos em face das temáticas trabalhadas.

Segundo Carlos (2003), a cidade é um espaço humanizado por produzir ideias, comportamentos, conhecimentos, cultura e lazer. E, dessa produção espacial humana, resulta uma natureza transformada que dinamiza a sua construção tais como: ruas, prédios, casas, entre outros. Já para Corrêa (1986), na cidade ocorre a ação de diversos atores sociais que contribuem para a construção do espaço urbano conforme seus interesses, dos quais se destacam: os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos.

Com base nesses referenciais, evidenciou-se o conceito de espaço urbano, relacionando-o a ação de seus agentes organizadores. E, para que os alunos refletissem sobre os papéis desses grupos que constroem a cidade e os conflitos, gerados dessas relações, propôs-se a primeira atividade: audição, interpretação e discussão da música “De quem são as cidades?” de Paulo Miklos, conforme visualizado em Castrogiovanni *et al* (2007), feitas as devidas adaptações ao público-alvo.

Apresentou-se, inicialmente, o contexto do autor e da música. A música foi entregue aos alunos com espaços vazios, que correspondiam às palavras-chaves a serem identificadas por estes ao longo da sua audição. Na sequência, promoveu-se uma tempestade de ideias acerca das principais mensagens entendidas pelos alunos. Por fim, realizou-se uma discussão mais aprofundada sobre as ideias de algumas estrofes da música, pedindo-lhe que as comparassem à realidade de Fortaleza, apontando os principais grupos que construíram a cidade ao longo dos anos.

A segunda atividade foi proposta visando detectar os níveis de leitura dos alunos e ainda buscou-se permitir que estes identificassem os principais critérios de definição e classificação das cidades. Para tanto, trabalhou-se com a leitura e interpretação do texto contido em Moreira (2005), intitulado Como reconhecer uma cidade?

Realizou-se a leitura em sala, em conjunto com as turmas, para percebermos as interpretações literais com a discussão sobre os critérios mais relevantes na definição do espaço urbano. Em seguida, realizaram-se interpretações mais elaboradas. Estas exigiram dos alunos a identificação das ideias explícitas e implícitas do texto, bem como a construção de respostas e de pontos de vista que relacionassem os critérios exibidos no texto ao contexto da definição do espaço urbano de Fortaleza.

Na terceira etapa, os alunos já realizaram atividades de cunho mais complexo, como produção de textos, organização e apresentação de seminários, para que os educandos pudessem aplicar os conceitos trabalhados anteriormente.

Para Silva e Cavalcante (2004), a capital cearense, com seu porte metropolitano, reúne múltiplas funções e um intenso volume de negócios, constituindo-se em um centro gerador de fluxos e refluxos de bens e serviços. Considerou-se que essa cidade, segundo Aires *et al* (2006), passou por intensas transformações urbanas em decorrência das atividades sociais e econômicas, das formas de uso e ocupação do solo. Nesse contexto, utilizaram-se ainda imagens e dados de Costa (2005), para enfatizar as características urbanas, as múltiplas funções, a região metropolitana e os problemas ambientais urbanos da cidade de Fortaleza. Propôs-se a produção de um texto dissertativo pelos alunos com o objetivo de detectar a capacidade de análise, síntese, organização e argumentação de ideias sobre a sua visão da cidade de Fortaleza. Antes da realização dessa atividade, abordaram-se os aspectos gerais sobre o formato de um texto dissertativo, definindo-se margem de parágrafos, número máximo e mínimo de linhas. Para a produção textual, os alunos poderiam optar entre dois temas propostos, a saber:

Tema 1- Fortaleza: a cidade que temos e a cidade que queremos;

Tema 2 - Metamorfoses do espaço habitado de Fortaleza.

Os textos, por sua vez, foram corrigidos e devolvidos aos alunos para que estes observassem os avanços e as partes a ser reescritas para novamente entregar o texto mais elaborado.

Posteriormente, trabalhou-se com a apresentação de imagens de diferentes cidades brasileiras, para que os alunos pudessem elucidar as principais diferenças entre a urbanização espontânea e planejada das cidades. Apontou-se como uma das consequências da urbanização espontânea de Fortaleza a geração de impactos ambientais, utilizando-se imagens representativas que retrataram as condições atuais do meio ambiente urbano e dos tipos de poluição, para então discutir os conceitos com base nos referenciais teóricos de Coelho (2004 p.24) que definiu o impacto ambiental urbano como sendo “o processo de mudança social e ecológica causada por perturbações (uma nova ocupação e/ou construção de um objeto novo no ambiente)”.

Por fim, com o intuito de desenvolver a oralidade, o senso investigativo e a autonomia na construção dos conhecimentos, formaram-se grupos de alunos para que pesquisassem, organizassem e apresentassem seminários sobre os problemas ambientais existentes nas cidades. No primeiro seminário, os temas versaram especificamente sobre as causas, consequências e soluções para os diversos problemas ambientais urbanos e, previamente, foram sorteados para os grupos os seguintes temas: poluição da água, dos solos, atmosférica, sonora e visual.

No momento seguinte, os alunos realizaram pesquisas sobre os mesmos temas, porém, os grupos deveriam realizar uma abordagem dessas temáticas voltada aos tipos de poluição na cidade de Fortaleza, oferecendo soluções diante dos dados encontrados.

3. Considerações sobre a cidade de Fortaleza como foco de ensino e aprendizagem no ensino médio

A cidade de Fortaleza é considerada uma metrópole regional que se expandiu nos últimos anos como resultado dos processos políticos, sociais e econômicos comandados pelos diferentes segmentos sociais que produzem esse espaço. Apresenta-se como principal cidade na hierarquia urbana do estado do Ceará, dada sua importância político-administrativa e econômica e, ao mesmo tempo, contém graves problemas ambientais que ocasionam desequilíbrios e se agravam com o aumento de sua população.

A reflexão e análise desenvolvidas nessa prática pedagógica, trabalhando-se a infinidade de relações, processos e fenômenos que permeiam o espaço urbano de Fortaleza, de forma integrada às questões ambientais, possibilitou avanços positivos na aprendizagem, mesmo diante de níveis distintos de desenvolvimento e rendimento escolar apresentado pelos alunos. Segundo Aires *et al* (2006 p.01), “o ensino deve contemplar o melhor desempenho do aluno, valorizando seu contexto sociocultural e acreditando na capacidade de construção de seus próprios conhecimentos.

Os conteúdos e as atividades trabalhadas e vivenciadas disseminaram valores relativos à educação ambiental, para se construir uma consciência ecológica na cidade e contribuir para o surgimento de uma postura mais ética desses moradores em relação a Fortaleza.

Ao longo do caminho percorrido na realização do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e conceitos relacionados à Geografia Urbana no ensino médio, tendo como foco o espaço urbano de Fortaleza, percebeu-se que os esforços em busca de recursos didáticos dinâmicos e diferenciados contribuíram para a missão do trabalho docente definido por Castrogiovanni *et al* (2007 p.45) quando afirma que “ o papel do professor é possibilitar a compreensão científica do cotidiano, mostrando através dele que as relações contraditórias que moldam o espaço geográfico são cada vez mais complexas”.

Diante dessas considerações, observou-se que essa prática pedagógica constitui-se em uma experiência exitosa, na medida em que a abordagem dos conteúdos e conceitos facilitou a aprendizagem e a compreensão crítica do espaço vivido, atendendo-se aos preceitos atuais de um ensino de Geografia preocupado em entender a sociedade complexa atual e instigar a formação de pessoas atuantes no meio em que vivem.

Julga-se que a escolha dos recursos didáticos e do método de ensino, em cada uma das etapas seguidas, favoreceu o crescimento intelectual dos envolvidos nesse processo educativo. Dentre os pontos positivos e negativos detectados ao longo dessa experiência estão:

- A investigação da realidade e do público-alvo com a enquete, permitiu acertar na escolha dos recursos audiovisuais, bem recebidos em todas as turmas;
- A utilização da música com a técnica de preenchimento ao longo da audição despertou a atenção e aguçou a percepção dos educandos, na medida em que iam elencando as principais ideias contidas na música;
- O uso das imagens de diferentes cidades possibilitou a ampliação da visão de mundo na medida em que podiam comparar as semelhanças e diferenças dos espaços geográficos existentes nas metrópoles brasileiras;
- A leitura e discussão sobre o texto “Como reconhecer uma cidade” não foi bem aproveitada em todas as turmas dadas as dificuldades com a linguagem escrita e dificuldades de concentração, o que impediu de muitos alunos não perceberem as ideias explícitas do texto e implícitas, a partir do texto;
- Perceberam-se dificuldades na produção textual, refletindo assim o baixo nível de leitura e o vocabulário limitado que impossibilitou o uso de múltiplas habilidades como a organização de ideias e a argumentação;
- Muitos alunos não conseguiram escrever os textos de forma original, compondo-os tão somente de trechos do livro ou dos principais tópicos expostos nas aulas;

- A pesquisa realizada sobre os principais problemas urbanos da cidade de Fortaleza e as possíveis soluções apresentadas promoveu, sobretudo, a construção de novas posturas e de novos valores e ainda possibilitou a geração de um banco de dados;
- Os seminários organizados e apresentados permitiram o fazer coletivo somente em algumas turmas nas quais se observou o despertar da oratória e da organização das ideias e pontos de vista sobre os temas discutidos.
- Percebeu-se que a inserção das questões ambientais aplicadas na cidade ao longo desse processo permitiu ampliar o leque de discussões acerca das consequências da urbanização dos espaços geográficos, com maior fluência e maturidade dos alunos, o que foi percebido na exposição dos alunos nos seminários;
- Em relação às turmas de segunda série, cabe destacar que demonstraram maior interesse e empenho nas atividades desenvolvidas e nas discussões promovidas em sala de aula do que nas de terceira série;

4. Conclusões

Com a realização deste trabalho, apreende-se que a prática educativa necessita estar em constante avaliação para que se possa diversificar os métodos e os recursos didáticos na busca de envolver o aluno no processo educativo, valorizando suas experiências e visões de mundo.

Ao final desse processo, podemos perceber que a discussão sobre os conceitos de geografia urbana foram bem recebidos e entendidos pelos alunos, uma vez que estes conseguiram aplicá-los diretamente no seu cotidiano. Além disso, aponta-se como fator determinante para o avanço na aprendizagem a escolha adequada de recursos didáticos que dinamizou as aulas e as atividades desenvolvidas.

Portanto, abrem-se novas perspectivas de continuidade da prática, pois reconhecemos que faltou inserir as discussões sobre o bairro no contexto urbano, o que não foi possível devido ao tempo do

ano letivo. Outro aspecto de continuidade previsto é o trabalho com mapas para que os alunos desenvolvam noções espaciais e de mapeamento do lugar em que residem.

Referências

- AMORA, Z. B. **Ceará: Enfoques geográficos**. Fortaleza: FUNECE, 2001.
- AIRES, Rosilene, LIMA, A. L. S., COSTA, M. C. L. Teoria e Prática no Ensino Fundamental: Conhecendo a cidade em que vivemos: Fortaleza: 280 anos de fundação **In: XII Encontro de Iniciação à Pesquisa. Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza - UNIFOR/ Divisão de Pesquisa, 2006 6p.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002 p.56-62.
- CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC. **Alunos matriculados e funcionários lotados na EEFM Jader Moreira de Carvalho**. Disponível em: <http://escola.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 18/08/2010.
- CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC. **Metodologias de apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias**. Fortaleza: SEDUC, 2008 p.117-119.
- CEARÁ, Secretaria municipal de meio ambiente. **Inventário ambiental de Fortaleza**. Fortaleza: PMF/SEMAN, 2003 p.53-123.
- CARLOS, A. F. A. **A cidade**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2003 p.35-45.
- CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 1986 p. 38-56.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; ROSSATO, M. S.; CAMARA, M. A.; SILVA DA LUZ, R. R.; A cidade: encantos e desencantos. In: CASTROGIOVANNI, Antonio. C.(*et. al.*) (Org.). **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007 p.43-50.

- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002, p.11-45.
- COELHO, M. C. N. Impactos ambientais em áreas urbanas-teorias, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B(Orgs). **Impactos Ambientais Urbanos no Brasil**. 2^a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004 p. 19-45.
- COSTA, M. C. L.; Fortaleza: Expansão Urbana e Organização do Espaço. In: DANTAS, E. W. C.; (*et at*). (Org.). **Ceará um novo olhar geográfico**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005 p. 51-100.
- MOREIRA, J. C. **Geografia: volume único**. São Paulo: Scipione, 2005 p. 480 a 521.
- SILVA, J. B.; CAVALCANTE, T. C.; **Atlas escolar, Ceará: espaço geo-histórico e cultural**. João Pessoa: Grafset, 2004 p.111-123.
- _____. A Região Metropolitana de Fortaleza. In. DANTAS, E. W. C. (*et at*). (Org.). **Ceará um novo olhar geográfico**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005 p.101-125.

O CURRÍCULO E OS DESAFIOS DA ERA CONTEMPORÂNEA

Sônia Marinho Matos
Cynthia Kelly de Sousa Ferraz

1. Introdução

A escola, entendida como um espaço de vivência social e de formação cidadã, tem procurado ressignificar a sua atuação em face das exigências emanadas de uma sociedade globalizada e ativa, promovendo ações que oportunizem a aquisição do saber, o desenvolvimento de habilidades e competências e a troca de experiências e conhecimentos entre quem ensina e quem aprende.

A nova ordem educacional concebe o aluno como protagonista da sua aprendizagem, indicando a participação como um fator preponderante para o sucesso do ato de aprender. Em concomitância com o efetivo envolvimento do aluno no processo educativo, o ato de ensinar requer do educador uma postura mais humana, política e questionadora, construindo junto com o educando os saberes necessários à sua formação. No entanto, outros fatores precisam sofrer reformulações para que se possa acompanhar os avanços promovidos pela contemporaneidade dos nossos tempos, dentre os quais apontamos o currículo como um dispositivo de extrema relevância para a concretização dessa nova ordem educacional, dada a sua complexidade, associando-o a outros aspectos da prática docente, como o ensino, a metodologia e a avaliação, por exemplo, e também pela sua extensão formativa, interligando o conhecimento formal com situações cotidianas pertencentes à realidade do professor e, sobretudo, do aluno.

Além disso, o currículo fomenta as relações existentes entre os membros da comunidade escolar, através da adoção de uma proposta curricular pós-crítica e de um referencial teórico-metodológico integrado, participativo e contextualizado, que considere a diversidade e a pluralidade cultural como um bem coletivo e dinâmico, pois, como afirma Silva (1999, p. 150),

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. No currículo se forja a nossa identidade.

As reflexões acerca do currículo ampliam suas dimensões de atuação e influência na vida cotidiana da escola. Abandonando-se decididamente a ideia de que currículo seria apenas uma relação de disciplinas, conteudistas e acríticas, o currículo passa a ser considerado um elemento indispensável à execução de uma educação de qualidade, fazendo-se presente em todas as ações desenvolvidas na âmbito escolar e é justamente nessa onipresença do currículo que residem os desafios oriundos da era contemporânea, sob diversos enfoques, como a formação humana, a formação docente, a gerência educacional e a própria função política e social da educação, os quais abordaremos nesse estudo.

2. A formação humana: o desafio da ação curricular

A formação humana inicia-se na vida familiar, onde as primeiras noções de convivência com o outro são aprendidas, podendo variar de acordo com a cultura e/ou com o modelo de comportamento adotado pelo grupo. No entanto, é na escola que o conhecimento social amplia-se, promovendo a maturação do indivíduo através da troca de experiências com outras pessoas, oriundas de grupos de convivência diferentes, e do desenvolvimento cognitivo, oportunizado pelo intercâmbio de ideias entre eles, passando então a construir conceitos ou a reformulá-los, validando-os a partir das regras expressas no código de ética desse novo grupo.

A escola do século XXI tem dividido com a família a responsabilidade pela educação dos seus filhos. Diversos fatores de ordem externa ao espaço escolar têm se refletido diretamente na

rotina de trabalho de professores e gestores: consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, gravidez precoce, prostituição e violência doméstica, por exemplo, são problemas que atualmente passaram a pertencer à escola e, em muitos casos, os pais se percebem incapazes de lidar com eles, deixando a cargo da instituição de ensino uma grande responsabilidade pela formação do aluno em toda sua inteireza, especialmente no âmbito da formação humana, na qual os valores éticos, morais e sociais são especificamente trabalhados.

Nesse contexto, a escola deve estruturar-se para atender à demanda de uma clientela cada vez mais diversificada, replanejando ações, reavaliando seus objetivos e metas, repensando sua visão de homem, de sociedade, de mundo, de futuro, e, conseqüentemente, reestruturando sua proposta curricular, pois, segundo Russo (2004, p. 281),

A sociedade exige uma nova visão de educação, para isto a escola tem de estar preparada. Significa mudar não só a prática didática da escola, mas todo o projeto pedagógico e as responsabilidades de cada professor. O mundo exige uma nova Escola, um novo homem, onde se desenvolva e se coloque em prática a ética e a política.

Sendo assim, a definição da proposta curricular de uma escola suscita alguns questionamentos acerca do tipo de homem que se quer formar e do tipo de sociedade que se quer construir. Tais questionamentos nos levam a traçar os pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos que devem nortear a ação docente, contidos e validados no Projeto Político Pedagógico, além de indicar que referenciais teórico-metodológicos serão adotados para que se promova uma aprendizagem significativa.

No âmbito das políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, garante às escolas a autonomia para organizar a sua proposta pedagógica e a sua estruturação curricular, obedecendo ao estabelecimento de uma base nacional comum, determinada em lei, a

ser complementada por uma parte diversificada, respeitando as características da clientela local, como a cultura e a sociedade.

É nessa parte diversificada que o currículo terá maior expressividade. Sendo a formação humana um grande desafio da educação contemporânea, dada a inversão de papéis na teia social e a realidade da diversidade, os valores trabalhados na escola contribuem, sobremaneira, na formação do aluno, como um ser individual ou pertencente a um grupo social, que pode ser a família, a igreja, clubes ou mesmo a escola.

O desenvolvimento afetivo é um outro aspecto da formação humana que deve ser trabalhado, incluindo-se tanto os sentimentos subjetivos, próprios do ser humano, quanto os expressos através de gestos ou atitudes. A afetividade deve permear o currículo porque dela nasce disponibilidade para a aprendizagem, a motivação para a participação, o interesse, as vocações, as afinidades, além de oportunizar a vivência de um outro aspecto da formação humana: a interação social, que acontece entre o aluno e os colegas, os professores, os gestores, a família ou pessoas de grupos sociais diferentes.

A partir da interação social, o indivíduo passa a trocar ideias, a analisá-las e a emitir um posicionamento crítico-reflexivo sobre elas, levando o aluno a trabalhar o pensamento lógico, a cognição e conceitos ligados à formação humana, como a solidariedade, a justiça, a cooperação, honestidade, a ética e o uso da liberdade, valores que precisam urgentemente ser resgatados nos dias de hoje, devido às situações conflituosas surgidas com a modernidade.

Assim, faz-se mister o estabelecimento de parcerias para que se possa obter êxito na formação humana do nosso aluno. Conforme o artigo 2º da LDB 9.394/96 “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”.

Algumas disciplinas curriculares se sobrepõem a outras no trato da formação humana, como a Filosofia, a Sociologia, o Ensino

Religioso e a Formação Cidadã. Ao que parece, as outras disciplinas que compõem a estruturação curricular não têm desenvolvido a formação humana em seus conteúdos, a qual poderia ser trabalhada de maneira interdisciplinar, preocupando-se somente em explorar seus conteúdos mais específicos. Tal fato foge à nova proposta de currículo, ampliada para o atendimento aos temas transversais e à demanda de cada comunidade. Não se pode mais conceber um currículo conteudista, mas é preciso que a ação curricular possua como diretriz “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (LDB 9.394/96, artigo 27, inciso I).

Fortalecendo ainda mais a necessidade da formação humana presente nos conteúdos curriculares, a LDB 9.394/96 trata, em seu artigo 32, do objetivo da formação básica do cidadão, ao definir nos incisos III e IV a seguinte redação:

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para o ensino médio, o artigo 35, inciso III da LDB 9.394/96 determina como uma das finalidades da educação “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Infelizmente, mesmo sendo determinada legalmente, a formação humana ainda busca a conquista de um espaço definitivo em cada disciplina que compõe o currículo e este consiste no seu grande desafio: desenvolver de forma viva e dinâmica a formação humana na ação curricular, para que se tenha uma escola melhor, uma vida melhor.

3. A formação docente refletida na ação curricular

A prática docente vivenciada no chão da sala de aula reflete as vertentes da educação promovida pela escola: concepções de homem, de sociedade, de currículo, de ensino, de avaliação, visão de mundo, valores, missão, tipo de aprendizagem e, de uma maneira quase oculta, a formação do profissional educador.

Embora os cursos de formação de professores apontem para uma educação contemporânea, em que o aluno é sujeito construtor de sua aprendizagem e o professor é o facilitador desse processo e considerando que os cursos de formação continuada têm procurado ajustar-se às exigências da contemporaneidade, ainda encontramos professores fechados em suas redomas, como se fossem detentores do saber, desvalorizando as experiências anteriores e o conhecimento prévio dos seus alunos.

É comum observarmos dentro de uma mesma escola professores que conseguem mobilizar uma turma inteira na busca pelo conhecimento e outros que transformam as aulas em verdadeiro tédio na vida do educando, chegando a desestimular e até mesmo promover a evasão de sua disciplina ou da escola.

Partindo do pressuposto de que os docentes devem possuir titulação compatível com o exercício da função, levantamos o questionamento: por que há professores que conseguem atingir os objetivos propostos pela ação docente e por que há professores que não conseguem sensibilizar o alunado para a aprendizagem?

Poderíamos listar algumas possíveis respostas a esse questionamento, mas, em se tratando de formação docente, cabe-nos abrir um parêntese para um currículo pouco conhecido e que exerce sobre o processo de ensino e aprendizagem uma forte influência: o currículo pessoal.

No currículo pessoal, podemos identificar a verdadeira formação do educador, uma vez que ele define o tempo pessoal e o tempo real em que ocorre a prática docente. Muitas vezes, o tempo pessoal do profissional difere do tempo real dos fatos, impedindo que ele acompanhe as mudanças da contemporaneidade. Os avanços ou

retrocessos desse tempo da formação docente refletem-se na ação curricular do educador, ao definir o tipo de planejamento que irá adotar, se individual, coletivo ou participativo; que conteúdos curriculares serão ministrados; metodologias mais adequadas à aplicação dos conteúdos; o contexto em que o currículo deverá se inserir, enfim, como se dará a sua prática e como atingirá os objetivos educacionais propostos no Projeto Político Pedagógico da escola. Eis o que registra Russo (2004,p.28):

O professor é um forte agente de mudanças, que deverá educar no sentido de fornecer elementos capazes de encaminhar o homem a uma ação social, plenamente integrada nas realidades e exigências do momento. Nesse sentido, enquanto a escola se torna, cada vez mais, um centro dinâmico de circulação do conhecimento, da produção do saber, da difusão de novas técnicas, da organização cultural, ela cumpre uma tarefa que contempla expectativas da sociedade inteira.

A formação do professor, associada à sua postura em face das constantes transformações dos tempos atuais, será a mola propulsora do processo de ensino e aprendizagem, podendo ser significativa ou não, à medida que consegue promover mudanças comportamentais positivas no educando.

Sobre o currículo oculto, Amaral (2009, p. 23) comenta:

[...] não se encontra registrado em nenhum documento formal, mas está expresso nas práticas docentes e, muitas vezes, nas relações escola-aluno, escola-professor, professor-aluno. Discriminação e preconceito não explícitos, mas “percebidos”, são um bom exemplo de currículo oculto. Em boa parte das vezes estão relacionados a atitude, valores, códigos morais, “recados” que são passados de maneira sutil, velada, não explícita. Às vezes se expressam através da linguagem, outras, na maioria, se expressam por meio de um olhar, um gesto, o levantar de uma sobrancelha (*sic*).

A organização curricular de uma escola reúne fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação, devendo ser construída coletivamente, considerando todo o contexto em que a escola está inserida: fatores socioeconômicos, políticos, culturais, relacionais, os quais nortearão todo o trabalho de elaboração da proposta didático-pedagógica e curricular da instituição.

O desenvolvimento da ação curricular, a partir do reflexo da formação docente, encontra reforço nas palavras de Moreira e Candau (2007), citados por Polón (2010):

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Dessa forma, a formação docente atrelada a uma prática significativa em sala de aula, que contribua para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, representa um desafio da contemporaneidade a ser superado, tendo em vista as diferentes dimensões que permeiam a ação curricular.

4. Gerência educacional vivenciada através do currículo

O estabelecimento de uma gestão democrática e participativa exige do gestor escolar uma ampla rede de informações no que se refere ao conhecimento do contexto em que a escola está inserida: tipo de homem, de sociedade, de necessidades, de relações humanas, de realidade socioeconômica; precisa perceber o que há realmente, para que possa projetar o que pretende ter, o ideal.

Sendo assim, o gestor precisa estar atento às mudanças do seu tempo, a fim de que estruture ou reestruture seu plano de ação, com vistas a atender os propósitos da coletividade, dentre os quais podemos citar a formação do aluno cidadão, crítico, reflexivo, antenado com as transformações da contemporaneidade, por vezes tão efêmeras: diversidade, pluralismo cultural, revolução tecnológica, novas formas de avaliação, subjetividade da aprendizagem e integração entre os membros da comunidade escolar no dia a dia da escola, expressos pela prática docente, nas relações entre alunos e professores ou mesmo na própria gerência educacional, vivenciada cotidianamente no universo escolar. Libâneo (2001, p. 111) assim registra:

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. O encargo das escolas, hoje, é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética.

A autonomia dada às escolas, a participação da comunidade nos processos educativos, a realização de um planejamento integrado, a tomada coletiva de decisões, a ampliação das relações humanas no âmbito escolar e a prática de uma avaliação compartilhada, por exemplo, são indicadores de que há uma gerência educacional presente nos atos pedagógicos e administrativos ocorridos no ambiente escolar. Essa forma democrática de organização e gestão da instituição de ensino reflete-se no chão da sala de aula, através da adoção e vivência de um currículo contextualizado, dinâmico, atual e dotado de conhecimentos significativos, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, a partir da sua atuação e interação com o seu meio físico e social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN do ensino fundamental tecem referências aos conteúdos curriculares, concatenados com a proposta pedagógica da escola e, conseqüentemente, com a gerência educacional:

[...] o projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tornar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (PCN, p. 52).

Partindo-se então da ideia de que o gestor deve ser, e é, o grande articulador das ações desenvolvidas na escola, seja de cunho administrativo, financeiro ou pedagógico, a qualidade da aprendizagem do aluno relaciona-se diretamente com a sua forma de pensar a educação, com o seu compromisso na formação de alunos e professores, com a seleção de conteúdos que estimulem a interatividade entre os membros da comunidade escolar e isso é, indubitavelmente, indício de uma gerência educacional competente, desafiadora e contemporânea.

5. A função social e política da educação inserida nos conteúdos curriculares

Os interesses emanados da sociedade alimentam a ação educativa, dando subsídios para uma reestruturação da atividade docente que possa acompanhar os avanços da atualidade.

Há entre a escola e a sociedade um elo de manutenção de identidades, onde a escola instrumentaliza-se para atender a demanda social, redesenhando sua proposta pedagógica. Por outro lado, a sociedade mantém a escola atenta com a contemporaneidade,

exigindo dela uma visão sociopolítica do tipo de homem que precisa, que possa corresponder aos anseios do sistema econômico vigente.

Assim, a roda-viva que envolve educação e sociedade é movida por interesses de ambas as partes, às vezes antagônicos, às vezes comungados da mesma ideologia. Sob a ótica da concretização de ideias, valores, concepções e visões, articuladas entre o mundo real e o mundo ideal, a função social e política da escola amplia o seu espaço de atuação representando um dos grandes desafios da gestão educacional: a formação plena da cidadania em meio a situações conflituosas e consensuais. Eis o que afirma Rodrigues (2000, p. 56):

O homem hoje não é mais o homem de aldeia; a cultura de hoje não é cultura de aldeia: estamos vivendo em uma sociedade em que as relações culturais, políticas, econômicas, científicas e técnicas são universais, rompendo as fronteiras dos limites individuais e locais. A nossa escola, portanto, tem de preparar o homem para viver na sociedade atual e não para viver na sociedade do passado ou muito menos na do futuro. O que temos diante de nós é o homem presente. Num mundo de funções diferenciadas, a escola é a instituição que deve cumprir este papel, de maneira universal, gratuita e democrática.

A ação socioeducativa define-se a partir de parâmetros determinados legalmente pela Constituição Federal ou pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), *a priori*. Em seu artigo 1º, a LDB atual reúne em um só texto o conceito e a abrangência da Educação, onde lemos: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Sob o prisma da legalidade e respaldados por pressupostos teórico-metodológicos constantes na proposta pedagógica, a escola executa sua função social e política de maneira interdisciplinar,

podendo inserir nos conteúdos curriculares os princípios de uma educação para a cidadania, na qual o senso crítico, o espírito reflexivo, o estímulo à participação, o domínio tecnológico, a formação de valores e atitudes, o desenvolvimento da aprendizagem, da leitura e do cálculo, o respeito à diversidade e à pluralidade cultural, enfim, toda forma de expressão, de pensamento, de sentimento e de ideias, em qualquer campo do conhecimento, faça parte da construção da identidade do aluno, tornando-o sujeito ativo no processo educativo.

O professor deve ter ampla liberdade para selecionar e organizar os conteúdos de sua disciplina, definindo os que sejam mais adequados e mais funcionais. Pensando em aspectos teóricos e práticos, mas, sobretudo, estar relacionando com a sua utilidade e o seu valor social. Devem estar articulados dialeticamente com a realidade histórica. Para isso, é necessário considerar os interesses e necessidades do aluno e da comunidade, através de um diagnóstico realizado antes de iniciar o trabalho planejado (RUSSO, 2004, p. 219).

O trabalho desenvolvido pela escola é essencial para o equilíbrio das relações sociais, pois é na escola que o que se deve ensinar e o que se deve aprender se formalizam, transformando a teoria em ações práticas, materializadas a partir de situações diagnósticas na realidade e projetadas objetivamente na busca por uma educação de qualidade, uma educação para todos.

5. Conclusão

A intencionalidade da ação educativa consiste em formar o indivíduo em toda sua inteireza, de modo a fornecer-lhe o necessário preparo para lidar com situações cotidianas do seu meio físico e social.

A sociedade contemporânea exige um homem preparado para o enfrentamento de problemas do seu tempo, hábil, crítico, reflexivo,

côncio de seus direitos e deveres, ético, aberto para o aprimoramento das relações sociais e autônomo em suas decisões e ações. O grande desafio da escola está em formar esse homem necessário, em exercer o seu papel social e político na vida do aluno, em preparar o indivíduo para o convívio social em meio às intempéries que permeiam as relações humanas.

Partindo-se do pressuposto de que o currículo pertence a todos os membros da comunidade escolar e não somente a professores e alunos, precisamos então de um envolvimento maior nas questões inerentes à escola, seja de ensino, de planejamento, de avaliação ou mesmo de gerência administrativo-financeira, a fim de que possamos nos sentir parte, de fato, da promoção do sucesso alcançado pelo alunado e, conseqüentemente, pelos resultados educacionais.

Precisamos estar preparados para enfrentar o turbilhão de mudanças que os tempos atuais nos apresentam, mas é somente com as experiências construídas e vivenciadas no espaço escolar que conseguimos a formação mínima necessária para acompanhar o ritmo da contemporaneidade e o currículo da escola exerce uma forte influência na formação do aluno-cidadão.

É através da estruturação curricular, elaborada de maneira democrática e global, que os objetivos contidos na proposta pedagógica podem ser alcançados, quer seja no âmbito da formação humana em que trabalhamos valores de interesse coletivo, quer seja no âmbito da formação docente, através da adoção de metodologias inovadoras e da conquista de novos saberes, legitimada pela prática interativa entre eles.

Na verdade, o currículo em si representa o desafio principal da instituição de ensino, pois nele se refletem todos os propósitos, toda a historicidade, todos os anseios, todas as características, todos os valores pertencentes à comunidade escolar, em outras palavras: o currículo é a alma da escola!

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. **Noções de currículo**: modalidades e níveis in CAED. Currículos e Desenvolvimento Profissional, Juiz de Fora. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas ementas constitucionais nº 1/92 a 52/2006 e pelas ementas constitucionais de revisão nº 1, 6/94. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2006.

_____. Decreto-lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação** nacional. Brasília, dez. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

MOREIRA e CANDAU. **Indagações sobre o currículo** – 2007 in Polon, Thelma – Currículo e Educação científica no Ensino Médio – CAED; SEDUC, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 9ª Edição – São Paulo – Cortez, 2000.

RUSSO, Maria Angélica. **Didática: uma proposta reflexiva**. 2ª Ed. Fortaleza . Ed. Livro Técnico e Premium, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

O GRANDE FALAR DOS PEQUENOS: NEOLOGISMOS INFANTIS

Suelene Silva Oliveira

1. Introdução

Na abordagem das línguas naturais, a Linguística geral e a lexicologia consideram o estudo da dinâmica da renovação lexical como um aspecto relevante, dentre algumas razões, porque é nela que são mais claramente observáveis as transformações pelas quais passa o sistema de valores socialmente compartilhados e as mudanças continuadas de um sistema social e cultural.

Desse modo, elegemos como pressuposto de nosso trabalho umas das definições de léxico, apresentada por Vilela (1979), que o considera como um conjunto de possibilidades, abrangendo, dessa forma, as palavras reais, documentadas e pautadas pela norma, e as possíveis, formadas com base nas regras de formação.

Sabemos que as crianças, em diferentes fases do processo de aquisição da linguagem, observam e comparam um estoque imenso de formas gráficas, afixos, radicais e, a partir de tais observações, criam novos vocábulos que, muitas vezes, são rotulados de “erros”. Esses novos vocábulos são denominados neologismos – “criações lexicais novas, incorporadas à língua” (ALVES, 1990, p. 46).

É importante ressaltar que os processos de criação lexical obedecem a determinadas regras do sistema linguístico e não podemos considerá-los “certos” ou “errados”. Há vários aspectos que devemos considerar na criação de um novo vocábulo: a) a pessoa que o criou; b) sua aceitabilidade por parte dos falantes/ouvintes do grupo e c) o momento em que começa a dar-se a sua desneologização.

A escolha desse tema deu-se, sobretudo, pelo fato de que o neologismo já é uma prática que integra o sistema linguístico do nosso idioma, incorporado ao nosso meio social e cultural. Pelo fato de o nosso sistema linguístico ser aberto e estar sujeito a inovações e influências, o idioma português, desde sua história, tem abordado

não só unidades lexicais como empréstimos, mas também a criação lexical que a própria língua realiza mediante elementos próprios do uso linguístico.

Diante dos postulados teóricos e do próprio acervo das línguas vivas, procuraremos demonstrar os processos de criação lexical infantil, alicerçados pelos antecedentes teóricos básicos acerca de conceitos que darão suporte à presente pesquisa, principalmente nos estudos de Alves (1990), Barbosa (1989) e Monteiro (1987).

No português brasileiro, o estudo da criação léxica ainda se restringe a trabalhos e pesquisas acadêmicas, procurando analisar a evolução lexical do nosso sistema linguístico por meio de *corpora* formalísticos e literários. Nesse aspecto, é relevante conhecer como se realiza a criação de uma palavra no universo infantil, seu conceito dentro de um contexto linguístico geral, a versatilidade da palavra em si e seu significado propriamente dito.

Por tudo isso, optamos por analisar o falar das crianças de uma escola da rede particular de ensino, que atende a uma clientela de classe média/alta da cidade de Fortaleza/CE, objetivando investigar o processo de criação lexical por crianças da educação infantil – de 3 a 6 anos – e do ensino fundamental (segunda série) – 7 e 8 anos.

Dessa forma, fica justificada a nossa preocupação em conhecer o tratamento atribuído aos processos neológicos nos mecanismos de criatividade lexical mais frequentes na fala de crianças.

Em face do exposto, em nosso trabalho propomos:

- definir o que é léxico, lexicologia e lexicografia;
- analisar conceitos, processos de formação lexical, uso e aplicação dos neologismos;
- evidenciar possíveis fatores determinantes do surgimento de novos vocábulos e/ou termos do falar infantil.

A partir desses objetivos, partimos da hipótese geral de que diferentes fases do período de aquisição da linguagem interferem no processo de criação lexical, daí nosso interesse em observar crianças

em faixas etárias distintas. Além disso, há afirmações, com base no senso comum, de que as mulheres tendem a “falar mais do que os homens”, o que nos levou à verificação da variável sexo, buscando investigar se as meninas criam mais palavras que os meninos.

2. Fundamentos teóricos

2.1 Lexicologia e lexicografia

Todas as línguas vivas estão sujeitas a fatores de mudanças. A variação que deles decorre faz parte da linguagem humana e pode, portanto, ser estudada e descrita.

A lexicologia, como definida por Dubois (*apud* ORLANDI, 1994, p. 79), é “o estudo científico do vocabulário”. Com o crescente desenvolvimento dos estudos linguísticos, a lexicologia passa a ser alvo de interesse por parte dos estudiosos da linguagem.

Barbosa (1990) afirma que são inúmeras as tarefas da lexicologia. Das muitas citadas pela autora, destacamos duas que são, a nosso ver, fundamentais, quais sejam: a definição de conjuntos e subconjuntos lexicais e a sistematização dos processos de criação e renovação lexicais.

Aragão (1990, p. 23), a esse respeito, vê a lexicografia como “uma aplicação prática dos princípios teóricos e metodológicos da lexicologia para a elaboração de dicionários”. Para a autora, os estudos lexicográficos existem na perspectiva de inventar as formas lexicais para a elaboração de dicionários específicos.

Barbosa (*op. cit.*, p. 167) acrescenta que a obra lexicográfica “recupera, compila, armazena as unidades lexicais, com vista a resgatar os seus significados, explicando-os com uma metalinguagem definitória”, ou seja, a lexicografia parte da denominação e tem como fim a definição.

Desse modo, lexicologia e lexicografia configuram duas atitudes, duas posturas e dois métodos, em face do léxico: esta, como técnica dos dicionários; aquela, como estudo científico do léxico.

À lexicologia, como ramo da Linguística, cabem inúmeras tarefas, destacando-se as seguintes: definir conjuntos e subconjuntos

lexicais; conceituar e delimitar a unidade lexical de base; analisar e descrever as estruturas morfo-sintáxico-semânticas, sua estruturação e possibilidades combinatórias; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes; analisar a influência do contexto em cada palavra e a atuação de cada palavra em seus diferentes contextos possíveis, entre outras. Em virtude de todas essas características, utilizaremos concepções da lexicografia para realizar nosso estudo intitulado: *O grande falar dos pequenos – neologismos infantis*.

I- A expansão do léxico – neologismo

O acervo lexical das línguas vivas se renova através de palavras que deixam de ser utilizadas, tornando-se arcaicas e assumindo uma quantidade grande de unidades lexicais criadas pelos falantes de uma comunidade linguística.

Segundo Macambira (1978), o neologismo é formado por mecanismos originados da própria língua, os autóctones, ou por itens lexicais provenientes de outros sistemas linguísticos.

De acordo com Alves (1990) um neologismo apresenta características sob os seguintes pontos de vista:

a) linguístico

Deve estar em conformidade com as regras morfossintáticas da língua e adaptar-se a seu sistema fonológico e ortográfico. Deve ser capaz de constituir derivados.

b) sociolinguístico

Deve estar de acordo com o nível da língua de trabalho em que será utilizado e não deve apresentar conotações negativas.

c) metodológico

Deve considerar uma forma não adequada ao sistema da língua, mesmo consolidada e considerar o sistema conceitual e denominativo de que o neologismo faz parte.

3. Aspectos metodológicos

3.1 Caracterização do *corpus*

Estudamos as possíveis unidades léxicas formadoras dos neologismos infantis, destacando algumas formas lexicais criadas por crianças de uma escola particular da cidade de Fortaleza/CE, durante o período de três meses. Para isso, foram analisadas 06 (seis) turmas, cujos informantes ficaram assim distribuídos: duas turmas de crianças de 3 e 4 anos; duas turmas de 5 e 6 anos e duas de 7 e 8 anos, objetivando evidenciar se diferentes fases do processo de aquisição da linguagem interferem no processo de criação lexical e quais as possíveis motivações, internas e externas, que levam as crianças a elegerem uma determinada forma em detrimento de outra.

Para o levantamento e compilação dos termos, trabalhamos com um *corpus* constituído de língua falada, uma vez que grande parte das crianças observadas ainda não dominava a modalidade escrita.

3.2 Etapas de investigação

A pesquisa em questão envolveu 2 (duas) fases. Primeiro, o inquiridor visitou uma escola, objetivando conhecer melhor os educadores, uma vez que deles precisaria para a realização de seu trabalho. Após esse momento, foi explicada a natureza do trabalho, para que todos tivessem a mesma postura no momento de registrar os neologismos. A cada professor foi entregue uma caderneta para que nela fossem registrados os neologismos infantis e nela havia, em linhas gerais, observações sobre as delimitações do *corpus* da pesquisa: idade dos informantes, palavras criadas e contextos em que estavam inseridas. No segundo momento, foi feito um levantamento das frases listadas, classificando-as conforme o tipo de neologia apresentado: morfológico, sintático, semântico.

Durante toda a pesquisa, os alunos não sabiam que estavam sendo observados, a fim de que suas frases fossem as mais

espontâneas possíveis, favorecendo, assim, a validade do trabalho em questão.

4. Análise e discussão dos dados

4.1 Processos de formação neológica

As unidades lexicais neológicas, citadas nesse trabalho, foram contextualizadas e seguidas de suas referências: M ou F, para masculino e feminino, respectivamente, seguidas da idade dos informantes (3 a 8 anos). Dessa forma, ao ver (M4), entende-se que o neologismo foi criado por uma criança do sexo masculino, com quatro anos de idade.

Há uma ênfase, intencional, aos mecanismos neológicos, evidenciando mudanças de caráter morfológico, ainda não reconhecidas por muitos gramáticos e lexicógrafos da língua portuguesa (MONTEIRO, 1987).

4.1.1. Neologismos fonológicos

A neologia fonológica supõe a criação de um item lexical cujo significante seja totalmente inédito e tenha sido criado sem base em nenhuma palavra já existente. Esse fato é extremamente raro em todas as línguas. Uma criação tida como inédita é a unidade léxica *gás*, com origem do étimo grego *khaos* (ALVES, 1990).

Não basta que um significante esteja de acordo com o sistema de uma língua para que ele se torne um elemento integrante do léxico desse idioma. A unidade léxica tem caráter neológico à medida que é interpretada pelo receptor. Um significante original, não-conforme ao sistema de uma língua, provavelmente não será decodificado e, nesse caso, a comunicação não será efetuada.

Sendo de caráter social, há uma resistência coletiva a toda inovação linguística. Essa afirmativa não significa que a língua não evolua ou que não exista criação linguística. Em se tratando do léxico, a evolução se processa por meio de vários recursos que levam em consideração a existência de significantes já criados.

Alguns recursos fonológicos podem ser usados com o intuito de provocar alterações no item lexical. No exemplo a seguir, a unidade lexical verbal em (1) *jogadear* (< *comemorar*) resulta da associação entre as bases verbais *jogar* e *comemorar*. Tal associação é consequência de uma relação associativa. Em conversas informais com a criança que verbalizou o vocábulo mencionado, ela nos justificou que *jogadear* seria uma forma de comemorar a vitória de um campeonato. Processo semelhante aconteceu no exemplo (2) *escorretendo* (*escorregar* + *derreter*). Vejamos os contextos a seguir:

(1) “O vencedor vai **jogadear** no final do campeonato” (F8).

(2) “O gelo tá **escorretendo**” (F4).

Pesquisas anteriores já evidenciaram que os neologismos fonológicos, como já mencionamos, são bastante raros. Nosso trabalho também reforça essa evidência. Em todo nosso *corpus* (71 criações neológicas), somente ocorreram 02 (dois) casos, conforme registrado nos exemplos (1) e (2). Podemos concluir que tal raridade aconteça em virtude de haver um número limitado de morfemas da língua portuguesa, o que impede que novas combinações sejam realizadas.

4.1.2 Neologismos sintáticos

Ao contrário dos neologismos fonológicos, os neologismos sintáticos supõem a combinação de elementos já existentes no sistema linguístico português. São exemplos de neologismos sintáticos:

a. Neologismos formados por derivação prefixal

A derivação prefixal é um processo muito produtivo no português contemporâneo. Unindo-se a uma base (substantiva, adjetiva – (4) e verbal – (3), (5), (6) e (7), sintagmática), os prefixos

exercem função de acrescentar-lhes vários significados: grandeza, negação, exagero, repetição, entre outros. Dentre os prefixos de caráter negativo e opositivo, *des-* e *in-* revelaram-se os mais fecundos quanto à formação de novos itens lexicais pelas crianças. Vejamos os exemplos:

- (3) “Vou **incolar** a figura” (M7)
- (4) “Ele tá **incansado**” (M8)
- (5) “Por que ele **despintou** a parede, tia?” (M6)
- (6) “Vou **desdá** o nó” (M4)
- (7) “Esse botão tá **desfuncionando**” (M4)

O prefixo *super-*, bastante recorrente nos dias de hoje, acresce uma “qualidade superior” à base a que se justapõe.

- (8) “Ela é uma **superprofessora**” (F6)
- (9) “Vou apagar com minha **superborracha**” (M5)
- (10) “Ele é meu **superpai**” (M5)

A função significativa de “exagero”, bastante presente na mídia – superelegante, superfaturar – é um fator relevante na formação neológica. Muitas crianças, que dividem grande parte do seu dia com a televisão, são fortemente influenciadas por esse tipo de formação prefixal. Outras unidades prefixais como *mega-*, *ultra-* ainda não são assimiladas com tanta frequência no universo infantil.

Pelos exemplos (8), (9) e (10), notamos que, contestando afirmações de vários gramáticos, os elementos prefixais, unindo-se a uma base substantiva (professora, borracha e pai), podem atribuir-lhe função adjetiva (CAGLIARI, 1995).

b) Neologismos formados por derivação sufixal

O sufixo, elemento de caráter não-autônomo e recorrente, juntando-se a uma base, conforme Monteiro (1987), atribui-lhe uma ideia acessória e, com frequência, altera-lhe a classe gramatical. Na

linguagem das crianças, esse processo tem-se mostrado extremamente produtivo. No *corpus* analisado, mais da metade das ocorrências foram formadas por unidades sufixais, a saber:

- *Sufixos nominais*

No âmbito dos sufixos formadores de substantivos e adjetivos, *-oso(a)*, na linguagem das crianças, apresentou-se como um dos mais fecundos. Tal sufixo une-se a bases substantivas, adjetivas, verbais e atribue-lhes “características” ou “noções qualitativas”. Vejamos os exemplos:

(11) “Professora, a senhora tá tão **perfumosa!**” (M7)

(12) “Meu irmão é **implicoso**” (F7)

(13) “Você tem que ser **esperosa**” (F5)

(14) “A Bia tá meio **zangosa** (M4)

(15) “A cobra que engoliu o Hércules era **envenenosa** (M4)

Nos exemplos citados acima, o que vai evidenciar se um determinado vocábulo é nome ou verbo não é o seu caráter morfológico, mas sim, o semântico. Em (13) – “esperosa” – a base é verbal *esper-*, mas a noção semântica é adjetiva (qualidade de quem espera). A criança, ao construir suas frases, é compreendida pelo seu interlocutor, mesmo fazendo algumas construções inadequadas, uma vez que o sentido que elas querem estabelecer é perfeitamente assimilado. Além disso, a própria língua autoriza determinadas construções e, por analogia (corajoso, preguiçosa, orgulhoso, esperançosa), as crianças constroem novos vocábulos (OLIVEIRA, 1978).

Outros sufixos nominais associam-se a bases verbais, a fim de formarem substantivos e adjetivos neológicos cujo significado está relacionado à ação verbal. É o caso do sufixo *-mento*, bastante recorrente em nossa análise. Observe:

(16) “Tá lindo o teu **maquiamento!**” (F5)

- (17) “Desculpas pelo **atrasamento**, professora” (M4)
 (18) “O **entramento** agora é só por esse portão” (F4)
 (19) “Tem muito **matamento** nesse filme!” (M4)

Os termos destacados em (16), (17), (18) e (19) exprimem a consequência do ato verbal, isto é: *atrasamento* = ato de atrasar; *entramento* = ato de entrar etc.

No falar infantil, a existência de um agente, praticante da ação, está implícita nos sufixos *-dor*, o qual supõe a existência de um ser animado (20), (21) e (23) ou inanimado (22):

- (20) “Pede pro **aguador** abrir o portão.” (< que água as plantas) (M6)
 (21) “Ele é **riscador** de parede.” (< que risca a parede) (F4)
 (22) “É pra ligar o **laranjador** e fazer o suco” (< que faz suco de laranja) (M4)
 (23) “Tem que chamar um **consertador** pra ajeitar o meu relógio” (< que conserta relógio) (M4)

A existência de um agente, praticante da ação, está também implícita nos itens lexicais substantivos *gabineteira*, *cosqueira*, *borradeiro*, constituídos com *-eiro(a)* e base substantiva:

- (24) “Ela é **gabineteira**” (< que trabalha em um gabinete) (F8)
 (25) “A formiga é **cosqueira**” (< que faz cócegas) (M4)
 (26) “O Gabriel é **borradeiro**” (< que borra (erra) muito) (M4)

Note que os exemplos (25) e (26), além de expressar a ideia de um agente, praticante da ação, ainda está implícita a noção de intensidade.

A ideia de “praticante de uma ação (ofício)” é também percebida no uso do sufixo *-ista*:

(27) “O **motoquista** ia batendo no carro” (M5)

(28) “Meu pai é **computadorista**” (M5)

Conforme mencionamos anteriormente, percebendo que no léxico de sua língua existem palavras como *equilibrista*, *motociclista*, *eletricista*, etc., a criança acredita que sejam perfeitamente aceitáveis as formas *motoquista* (< *aquele que pilota moto*) e *computadorista* (< *aquele que trabalha com computador*), para expressar o ‘agente’ .

A noção de “prática de ação” ou “qualidade” é, ainda, utilizada pelas crianças na adição do sufixo *-ante*:

(29) “No Iguatemi tem uma escada **rodante**” (< que roda)
(M3)

(30) “Meu irmão é **inventante**” (< aquele que inventa) (F8)

O significado de “modo” ou “estado” lexicaliza-se por meio do sufixo *-idade* e de bases adjetivas que derivam substantivos. Esse sentido também é assimilado pelas crianças. Vejamos o exemplo:

(31) “Tia, olha minha **faciridade**!” (F5)

No contexto (31), a criança ressaltava, com uma fotografia na mão, o quanto ela estava faceira, destacando sua qualidade ao ser fotografada.

Ainda em relação à formação sufixal, a partir de bases verbais, o sufixo *-(á)vel* é adicionado a uma base e pode formar substantivos e adjetivos, indicando “a possibilidade de uma prática de ação”. Assim, *cochilável*, na ocorrência a seguir, evidencia “aquela que pode ser utilizada para dormir”:

(32) “Minha casa de praia é **cochilável**” (M5)

Ao produzir uma frase como em (32), as crianças, por analogia a termos como *durável* e *amável*, adicionam o sufixo -

(á)vel e traduzem perfeitamente a ideia que querem expressar: “ser um ambiente propício ao sono; ao cochilo”.

O sufixo *-agem* foi empregado pelos informantes, denotando um “modo de ação”, ideia também evidenciada pelos estudos gramaticais.

(33) “Pro dia ficar um pouco bom, eu vou fazer **sapecagem.**” (M7)

O sufixo *-ão*, formador, por excelência, dos aumentativos em português, pode juntar-se a bases substantivas (34) e adjetivas (35) a seguir. Na linguagem infantil, esse sufixo é bastante produtivo, entretanto, muitas vezes é utilizado pelas crianças para estabelecer a ideia de intensidade. Vejamos os itens abaixo:

(34) “Olha que **passarão.**” (M5)

(35) “O ratinho ficou **rapidão.**” (M7)

Acrescentamos que ao usarem o sufixo *-ão* as crianças contrariam um princípio gramatical, como afirma Macambira (1978, p. 72): “Nos aumentativos em *-ão*, o gênero normal é masculino, mesmo quando a palavra derivante é feminina. Assim: uma mulher – um mulherão; a casa – o casarão”.

A ideia de “intensidade” e de “aumentativo”, de forma simultânea, foi evidenciada através do sufixo *-ona*:

(36) “Mãe, tu é muito **custona!**” (< que demora chegar) (M4)

Outra formação sufixal se deu pela adição de *-ada* a uma base substantiva – *tapa* em (37) – originando outro substantivo (*tapada*):

(37) “Ela deu duas **tapadas** nele”. (M4)

Observe que em (37) a criança expressou fielmente a noção estabelecida pelos gramáticos em relação ao sufixo *-ada*: “ato ou movimento energético”. Podemos salienta, mais uma vez, a possível analogia feita pelas crianças a outros vocábulos informais existentes no léxico de sua língua: *mãozada*, *lapada*.

Também não contrariando o sentido expresso pelos gramáticos “que tem o caráter de”, o sufixo *-ento* é empregado com muita propriedade pelas crianças:

(38) “Aqui embaixo tá **friozeno**” (M4)

Se em nosso léxico há vocábulos como *barrento*, *vidrento*, por que não podemos dizer *friozeno*? Provavelmente seja essa pergunta que a criança faça a si, mesmo de forma assistemática e, por vezes, inconsciente, ao elaborar seus enunciados.

Com o sufixo *-ismo*, acontece o mesmo. Vejamos o exemplo seguinte:

(39) “Ele foi pro **evangelismo**” (M6)

Certamente a criança que verbalizou a frase (39), com apenas 6 anos de idade, ainda não tinha conhecimento de que o sufixo *-ismo* pode indicar “doutrinas ou sistemas”. Mesmo assim, foi perfeitamente capaz de estabelecer o referido sentido, quando criou o vocábulo *evangelismo* e não *evangelização*, como apresentam os dicionários.

4.1.3 Outros processos

a) Composição nominal em relação ao gênero

Determinadas regras linguísticas têm aplicabilidade plena. Todavia, a maioria das regras se define por um caráter assistemático, ou seja, não se aplicam à totalidade dos casos. Sem dúvida, a explicação reside na multiplicidade de afixos com função e

significados iguais. No caso dos nomes, conforme Monteiro (1987), as flexões de gênero também apresentam caráter arbitrário.

Em nosso estudo, comumente ouvimos as crianças criando vocábulos como *o abelho*, *a zangona*, *a carneira*, *o ovelho* entre outros. Tais vocábulos, embora não obedecendo às normas linguísticas, são perfeitamente ajustáveis às regras gerais para flexão de gênero: o para masculino e a para feminino. De modo análogo, as crianças nos surpreendem ao criar vocábulos não atualizados no léxico, mas previsíveis pela estrutura da língua. Observemos os exemplos a seguir:

(40) “Minha vó é uma rosa, e meu vô é um ... **roso**” (M4)

(41) “Prefiro ser uma animal no festival do que ser um **camponeso**” (F7)

Entendemos, com isso, que o léxico da língua não é um sistema fechado. Além disso, possui, muitas vezes, caráter arbitrário, o que permite ao usuário criar neologismos de acordo com suas necessidades comunicativas ou seus intuítos expressivos.

b) Composição verbal em relação às desinências temporais

O processo de formação de neologismos verbais, em nosso *corpus*, foi tão fértil quanto o de formação nominal. Na terceira pessoa do singular – ele(a) – ouvimos as crianças construindo frases assim:

(42) “O Daniel já **fazeu** a tarefa?” (M3)

(43) “Ela **dizeu** a ele...” (F4)

Insistimos, pois, em ressaltar a comparação feita pelas crianças com outras formas verbais no pretérito perfeito: *vendeu*, *leu*, *comeu*, *escreveu*. Por desconhecer as regras dos processos de derivação verbal (desinências número-pessoais), a criança reproduz formas já apreendidas, que são perfeitamente compreendidas pelos interlocutores.

4.1.4 Neologismos semânticos

Qualquer transformação semântica manifestada num item lexical que ocasionar a criação de um novo elemento trata-se de um neologismo semântico. Mais usualmente, nas palavras de Macambira (1978, p. 122) “O neologismo semântico ocorre quando se verifica uma mudança no conjunto dos semas referentes a uma unidade léxica”. Por meio de processos estilísticos como a metáfora¹⁷ e a metonímia¹⁸, vários sentidos podem ser atribuídos a uma base formal e transformam-na em outro item lexical.

Nos contextos a seguir, percebemos alguns neologismos semânticos:

(44) “Olha que porco **volumoso!**” (M4)

(45) “Esse banheiro é mais **magro** que o nosso” (M4)

Nos contextos expressos em (44) e (45), o mecanismo da transposição metafórica é responsável pela criação dos neologismos *volumoso* e *magro*. A expressão *volumoso* é substituída por *gordo*, mas o significado básico de ambas é mantido. A criança apenas usou um modificador utilizado com frequência para seres inanimados (*volumoso*) como forma metafórica pra se referir ao peso do suíno. O mesmo acontece com *magro*. Procurando um termo que traduza a ideia de “ser estreito”, a criança, mais uma vez, inverteu os modificadores. Há uma mudança no conjunto dos sememas referentes à unidade léxica *banheiro*. Convencionalmente, usamos o modificador *magro* para referentes com o traço [+ humano] e *estreito* para os referentes com o traço [- humano] (OLIVEIRA, 1998).

Outros processos menos produtivos do que os já citados contribuem também para o enriquecimento lexical da língua

¹⁷ Emprego de uma palavra em sentido diferente do próprio por analogia ou semelhança. Ex.: “Amor é fogo que arde sem se ver” (Camões).

¹⁸ Figura que consiste no uso de uma palavra fora de seu contexto semântico normal. Ex.: Leu Machado de Assis.

portuguesa: a truncação, a derivação regressiva, os estrangeirismos, o empréstimo, o decalque. Entretanto, em virtude de não aparecerem em nosso *corpus*, não foram explicitados em nosso estudo.

5. Considerações finais

Procuramos revelar, ao longo deste trabalho, os processos neológicos utilizados por crianças com idade variando entre 3 e 8 anos.

A princípio, acreditávamos que algumas variáveis sociais como sexo e faixa etária poderiam interferir na escolha de uma determinada forma de composição em detrimento de outra. Entretanto, no decorrer da pesquisa, evidenciamos que meninos e meninas se utilizam de unidades lexicais equivalentes para expressar sentido idêntico de determinados vocábulos. Confirmamos, contudo, que quanto maior a maturidade da criança (7 e 8 anos), menor será a sua produtividade neológica, uma vez que elas já têm um estudo mais sistemático das regras que compõem seu sistema linguístico.

Em relação à variável sexo, refutamos uma de nossas hipóteses iniciais. Considerando que as mulheres falam mais – conforme o senso comum –, esperávamos que, também, criassem mais neologismos. Entretanto, das 71 ocorrências registradas, 46 foram expressões formuladas pelos meninos.

Destacamos, sobretudo, as dificuldades que as crianças enfrentam em fase de aprendizagem da língua. Provamos, por exemplo, que a aplicação de um determinado sufixo, excluindo outros é arbitrária ou resulta de condicionamentos morfofonêmicos ou semânticos. Em virtude disso, supomos que as crianças levantem questionamentos como: Por que temos *proteção* e não *protegimento*? Por que *zangada* e não *zangosa*? *Descolar* em vez de *incolar*?

A hipótese mais satisfatória por nós encontrada, até o momento, como resposta a esses questionamentos é a apresentada por Monteiro (1987) definida como “bloqueio”. Segundo o autor, a referida hipótese se baseia na impossibilidade de duas formas

funcionarem com o mesmo sentido, ou seja, escolhida uma entre as diversas possibilidades de atualização, as demais são bloqueadas.

Por tudo isso, esse trabalho não vale apenas pelas informações transmitidas. O essencial são as questões levantadas ao longo da exposição. A nosso ver, esse estudo seria relevante a professores de séries iniciais, para que não julgassem os diversos neologismos criados pelas crianças como “errados”, mas como possíveis mecanismos de produtividade lexical. Acreditamos, também, ser este o melhor percurso para uma ampliação da consciência em relação à natureza da aquisição da linguagem e sugerimos que os educadores não percam de vista esse objetivo, substituindo os modelos de ensino e aprendizagem, que consistem, em grande parte, na repetição de regras e conceitos, por estratégias que conduzam à reflexão e à pesquisa. Qualquer atitude radical corre o risco de postular soluções únicas, como se a realidade pudesse ser descrita de um só ângulo.

Com esse objetivo, desejamos que os questionamentos e as informações apresentados nessa pesquisa não sejam apenas lidos pelos profissionais de educação e destinados ao esquecimento, mas que ocasionem debates e críticas.

Assim, sugerimos que os resultados aqui encontrados sejam confrontados, em futuras pesquisas, com os de outras crianças de idades e/ou condições sociais diferentes, buscando investigar se utilizam distintos processos de formação de palavras.

Em síntese, entendemos que o léxico de uma língua não é um sistema fechado. Em virtude desse caráter, dá margem à formação de neologismos. Dessa forma, podemos concluir que os vocábulos infantis, no período de aquisição da linguagem, são uma rica fonte de criatividade léxica.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. Neologismo – criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.**
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **A Linguagem Regional Popular na Obra de José Lins do Rego.** João Pessoa. FUNESC, 1990.
- _____. **Linguística aplicada aos falares regionais.** João Pessoa: União, 1983.
- BARBOSA, M. A. **Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia:** identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: Anais do II Simpósio Latino-americano de Terminologia e I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica. Brasília: IBICT, 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 8 ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- DUBOIS, J. Lexicologia e análise de enunciado. In: ORLANDI, E. *et al* (org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas: UNICAMP, 1994.
- MACAMBIRA, José Reboças. **A estrutura morfo-sintática do português.** 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1978.
- MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa.** 2 ed. Fortaleza: EDUFC, 1987.
- OLIVEIRA, Ana Maria P. Pires de. **As Ciências do Léxico:** Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande: UFMS, 1998.
- VILELA, Mário. **Estruturas básicas do português.** Coimbra: Almedina, 1979.

UM ESTUDO ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ (2007-2010) – AVANÇOS E RECUOS

Vagna Brito de Lima

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, organizado a partir do projeto de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), consiste em um estudo acerca dos avanços e recuos da gestão democrática implementada nas escolas públicas cearenses, utilizando-se um recorte temporal que vai de 2007 a 2010.

O debate sobre a gestão democrática das escolas públicas tem sido recorrente nas últimas décadas e são variados os vieses investigativos sobre o assunto. Entretanto, a discussão sobre a temática está longe de se esgotar, ao contrário, levantam-se inúmeras reflexões sobre os modelos de gestão democrática experienciados nos diferentes estados e municípios da federação.

A Educação brasileira vivenciou inúmeras reformas nas últimas décadas, entretanto, para abordar a temática da gestão escolar é necessário fazer referência à última Constituição Federal (1988), que trouxe muitas inovações, das quais destacamos, no art. 206, alguns princípios norteadores para o desenvolvimento da Educação e, entre estes, o princípio da Gestão Democrática. Após a promulgação da CF/88, os educadores e a sociedade brasileira ainda precisaram esperar quase uma década para a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que, mesmo carregada de frustrações em relação ao projeto original, ainda manteve entre seus onze princípios, a garantia da gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino (art. 3 item VIII). Considerando essas questões, propomo-nos

investigar a problemática da democratização da educação pública, de modo particular, na realidade educacional do estado do Ceará.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar os avanços e recuos vivenciados no modelo de gestão democrática implementado no interior das escolas públicas cearenses no período de 2007 a 2010. A perspectiva era compreender a dinâmica interna desse modelo no contexto das políticas públicas para a educação, em um momento de consolidação das políticas de descentralização e democratização, lançando mão do entendimento das categorias Reforma, Estado e Gestão Democrática.

Os objetivos específicos delimitados para a investigação foram: 1) compreender o processo histórico da gestão democrática da escola, seus precursores e as concepções políticas envolvidas na materialização desse princípio constitucional como política pública; 2) identificar as mudanças provocadas pela inovação da gestão democrática nas escolas públicas e os possíveis caminhos para ampliar a participação da comunidade no contexto do modelo da gestão democrática implementado nas escolas públicas cearenses; 3) analisar o modelo de gestão democrática implementado no período definido (2007-2010), considerando o contexto das escolas públicas selecionadas para o estudo.

A abordagem que norteia o estudo é de cunho quanti/qualitativa, descritiva e explicativa, caracterizando o universo da pesquisa e determinando o método de procedimento em análise de conteúdo (BARDIN, 1995). A presente investigação será realizada em dois momentos: pesquisas em fontes bibliográficas e documentais e estudo empírico em quatro unidades das 42 escolas da rede pública estadual do Ceará localizadas na região norte, precisamente no município de Sobral/CE, o que corresponde a 10% das escolas sob o acompanhamento da 6ª CREDE, uma das vinte e uma coordenadorias da Secretaria da Educação - SEDUC/CE.

2. Caminho metodológico.

As quatro escolas definidas para o estudo investigativo foram: Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, Centro Educacional de Referência em Educação Prefeito José Euclídes Ferreira Gomes – CERE, Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira – EEEP e o Colégio Estadual Dom José Tupinambá da Frota. As razões que motivaram a escolha foram: estão entre as maiores da sede do município de Sobral/CE, situam-se em posições geográficas extremas dentro da cidade e porque a pesquisadora já trabalhou como professora e/ou coordenadora em três das escolas selecionadas: na primeira, atuou por três anos como professora de História no ensino médio; na segunda e na terceira, obteve experiência como membro do núcleo gestor, na função de Coordenadora de gestão.

Segundo Minayo (2009, p. 48),

[...] Este processo de definição de uma certa quantidade de representantes num universo de possibilidades (tanto de instuições quanto de sujeitos) é também denominada de “seleção da amostra” ou “definição da amostragem”. Existem basicamente dois grandes tipos de amostras: as probalísticas (quando todos os elementos de uma população possuem probabilidade conhecida e não nula de participarem da amostra escolhida) e as não probabilísticas. [...] Na pesquisa qualitativa, a *interação* entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. Todo o empenho é investido para que “*o corpo e o sangue da vida real componham os esqueletos das construções abstratas*”, como diz Malinowsk, criando uma metáfora.

Nesse contexto, a pesquisa no âmbito do Mestrado será estruturada com a realização do levantamento histórico das políticas educacionais do governo estadual do Ceará, a análise de conteúdo dos documentos para a educação no período de estudo definido, o uso da técnica de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, tendo como foco o tema da gestão democrática e

participativa na escola pública. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são: Secretária de Educação, Coordenadora e assessores da 6ª CREDE, diretores, coordenadores escolares, professores, funcionários, alunos e pais. Pretende-se, ainda, descrever cada elemento desses sujeitos e contextualizar as escolas pesquisadas dentro do universo da pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa será dedicado à leitura crítica do contexto educacional investigado, buscando a compreensão das categorias reforma educacional, estado, democracia e gestão democrática. Assim, buscaremos conhecimentos teóricos e, para tanto, elegeram-se alguns autores, a fim de dar suporte aos estudos, dentre eles destacam-se Bastos(2002), Krawczyk (2000), Paro (2001), Vieira (2010), entre outros, por serem importantes estudiosos da educação que vêm discutindo a temática.

No segundo momento, pretende-se realizar uma análise de caráter empírico, na qual se fará uma análise sobre os avanços e recuos vivenciados no interior da escola pública estadual cearense, no atual modelo de gestão democrática implementado no período de 2007 a 2010, a fim de responder os questionamentos levantados na pesquisa.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados serão as seguintes: 1) pesquisa sobre a temática em livros, revistas e meios eletrônicos; 2) levantamento documental (legislação pertinente, documentos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado); 3) observação na 6ª CREDE e escolas escolhidas para a pesquisa; 4) análise dos dados coletados, a fim contribuir na compreensão dos avanços e recuos vivenciados no modelo de gestão democrática implementado nas escolas públicas cearenses.

3. Desenvolvimento

3.1 Situando o objeto de estudo

O processo de redemocratização da sociedade brasileira trouxe para o âmbito das políticas educativas a defesa da

implementação da gestão democrática na escola como um princípio constitucional e, nesse sentido, princípios como “descentralização”, “autonomia das escolas”, “participação” passou a ser referência da política educacional brasileira e constituiu “o marco divisório das reformas educacionais na década de 1990”, como afirma Arelaro (2000, p. 101). A partir desse contexto, houve uma arregimentação para a implementação da gestão democrática nas escolas públicas em todas as unidades federativas do Brasil.

Considerando esse contexto, busca-se agora voltar o olhar sobre a materialização da reforma educacional no estado do Ceará e, de modo particular, analisar a gestão democrática como política pública em prática nas escolas com respeito aos seus avanços e recuos.

A década de 90 foi marcada pelas reformas educacionais no Brasil e, no estado do Ceará, tem início no governo de Ciro Ferreira Gomes¹⁹. Num cenário de mudanças e modernização administrativa, a implementação da gestão democrática teve início a partir de 1995, com as eleições para os diretores das escolas públicas da rede estadual no contexto do projeto de governo “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. Diante desse panorama, a gestão escolar avança na materialização dos mecanismos de construção da democracia na escola, entretanto, a eleição em si não garante a democratização das práticas de gestão.

A experiência da gestão democrática nas escolas públicas cearenses apresenta diferentes possibilidades para investigação, desde o contexto da sua concepção ao modelo implementado nos dias atuais. Entretanto, por se tratar de um processo que já decorre exatos quinze anos sendo experienciado nas escolas públicas do estado, nos deteremos especificamente em analisar o modelo

¹⁹ Cearense radicado no município de Sobral foi eleito governador do Ceará pelo PSDB para o mandato de 1991 a 1994. Irmão do atual governador Cid Ferreira Gomes (2007/2010).

implementado de 2007 a 2010, que compreende o período do mandato do atual governador Cid Ferreira Gomes.²⁰

Na perspectiva de delimitar ainda mais o universo da pesquisa, nosso estudo consiste em analisar quatro escolas públicas estaduais da 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - 6ª CREDE/SEDUC situada no município de Sobral na região norte do estado do Ceará, mais precisamente entre as margens do Rio Acaraú e a Serra da Meruoca. O município de Sobral conta hoje com uma população estimada em 172.685 mil habitantes. A taxa de urbanização (86,63%) no ano de 2000, foi considerada uma das maiores do estado e sua densidade demográfica era de 72,9 de habitantes por km. Os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2000, mostraram uma característica marcante, a saber: a população residente por grupos de idade é predominantemente jovem - 45,8% dos habitantes são menores de 20 anos e 31,6% situam-se na faixa entre 20 e 40 anos, ou seja, 77,4% dos habitantes têm menos de 40 anos de idade. A rede municipal de ensino teve sua experiência com a educação publicada em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na Série Projeto Boas Práticas na Educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) do município no ano de 2007 foi 4,9 e o atual referente ao ano de 2009 foi 6,6, ultrapassando a meta nacional estabelecida para 2021.

Na tentativa de superar o discurso da década de 90, sobre democratização das escolas públicas e universalização do ensino, compreende-se que se configurou em primeiro lugar não mais que na descentralização das responsabilidades e a garantia do acesso ao ensino fundamental. Com isso, buscamos conhecer/analisar os direcionamentos dados à política local, no que tange aos desafios da “qualidade”, da permanência, da participação e efetiva democracia da gestão escolar.

²⁰ Cid Ferreira Gomes (1963), filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), atual governador do estado do Ceará (2007-2010), ex-prefeito de Sobral (1996-1999/2000-2004).

A motivação para investigar a temática, justifica-se pelas indagações suscitadas no período de 2002 a 2009 por ocasião da experiência na gestão de uma escola pública da rede estadual como coordenadora e, conseqüentemente, por vivenciar a docência no cotidiano escolar iniciada em 1998 na rede municipal de ensino. As inquietações levantaram questionamentos e reflexões como: a gestão democrática é um princípio do sistema educacional que contribui para a democratização das escolas públicas cearenses? Qual o percurso de implantação da política de gestão democrática nas escolas públicas do estado do Ceará? Qual o modelo de gestão democrática implementado no período de 2007 a 2010 nas escolas públicas cearenses? Esses questionamentos suscitam reflexões que possibilitam compreender essa trajetória histórica da democratização da gestão escolar e que possa indicar os caminhos que se descortinam para a realidade atual das escolas públicas.

A pertinência do debate na atual conjuntura educacional torna a investigação importante por ser uma análise da política pública em desenvolvimento, que poderá contribuir com a reflexão sobre as políticas educacionais vivenciadas no estado do Ceará, por buscar respostas às inquietações dos educadores envolvidos no cenário educacional e, sobretudo, por buscar sugestões para os entraves que se apresentam.

No contexto da pesquisa, levantamos como pressuposto de que a gestão democrática implementada no período de 2007 a 2010 se configura um experiência de ampliação da democracia, visto que dá continuidade ao modelo já preconizado pelas políticas para educação dos últimos quinze anos no estado Ceará.

Com efeito, partimos do pressuposto de que o percurso da política pública de gestão democrática implantado nas escolas públicas cearenses responde às exigências de adequação à política neoliberal impostas pelos organismos internacionais desde a década de 90 e, sobretudo, que a política de gestão democrática é um princípio do sistema educacional que contribui para a efetiva democratização das escolas públicas cearenses que apresentam significativos avanços, apesar dos observados recuos.

3.2 A gestão democrática no contexto das reformas educacionais.

No contexto das reformas educacionais que marcaram a década de 90, a gestão democrática aparece como uma importante inovação no processo de materialização da descentralização e democratização dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, das escolas. A defesa por participação da família, da denominada “comunidade” no interior da escola não é fato novo na construção histórica da Educação brasileira. Já nas décadas de 20 e 30 do século XIX, as teses reformistas educacionais no Brasil estimulavam concepções pedagógicas, abrigando orientações políticas extremamente conservadoras (SPÓSITO, 2002, p. 47).

A Educação brasileira passou por diversas reformas no percurso de sua história, durante a ditadura militar. Segundo Krawczyk (1999, p.113), a escola pública era dominada por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas. No entanto, ganha força a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar e novas alternativas pedagógicas, curriculares e didáticas, a fim de diminuir os altos índices de evasão e repetência na escola primária. Já nas décadas de 50 e 60, toma força a ideia da autonomia da escola e da liberdade dos educadores contra a dominação administrativa e a imposição de projetos alheios à realidade da escola.

Nos últimos anos da repressão militar, a sociedade civil se organiza na luta por democratização. “Na década de 1970, os movimentos democratizantes da administração do sistema educativo começaram no interior das lutas populares por mais vagas, e movidos pela eleição de diretores de escolas” (BASTOS, 2002, p.20). As reivindicações dos movimentos sociais e políticos das décadas de 70 e 80 consubstanciaram com a Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”. Nesse sentido, afirma Arelaro (2002, p. 95):

Em educação, discutir a década de 1990 pressupõe necessariamente fazer referências à década de 1980, em especial ao processo constituinte que gerou a

Constituição Federal de 1988, apelidada de “cidadã”, pelos direitos sociais nela preservados ou introduzidos. Esta consideração é importante porque os economistas brasileiros costumam considerar a década de 1980 como “a década perdida”, e para nós, da educação, foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira[...].

Contudo, a década de 90 se caracterizou por profundas transformações na economia, nas instituições sociais, culturais e políticas e nas relações que se estabelecem entre essas instâncias. As referidas mudanças resultam do processo de mundialização da economia e de restauração da divisão internacional do trabalho, a submissão dos estados nacionais e a crescente exclusão social. No contexto das reformas capitalistas, a Educação é cada vez mais considerada um instrumento importante no processo de subordinação à lógica econômica. Nesse sentido, os organismos internacionais²¹ vincularam as reivindicações históricas de democratização da educação como expansão, equidade e integração aos princípios de competitividade, desempenho e descentralização (KRAWCZY, 2000, p. 2).

As agências financiadoras da política educacional implantada nesse contexto de reforma educacional obrigaram os estados a se adaptarem sob o risco de sofrerem punição com vista ao cumprimento dos compromissos assumidos. Segundo Krawczyk (2000, p. 3),

As reformas nos diferentes países iniciaram-se no quadro dos compromissos assumidos por seus governos e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse encontro, pode-se dizer, a educação voltou a

²¹ Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM).

fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas. Ainda que impulsionadas por esses movimentos, as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financeiros, principalmente pelo Banco Mundial.[...]

Diante desse cenário, está evidente que as reformas educacionais da década de 90, implantaram um novo modelo de organização e gestão da educação pública, seja no sistema ou nas instituições. É nessa perspectiva que entra o imperativo da gestão democrática dos sistemas educacionais e das escolas públicas como mecanismo de legitimação da democracia, da descentralização, da flexibilidade, da participação e da autonomia, envolvendo todos os sujeitos e as instituições educacionais. Logo, observamos que o cerne das políticas educacionais no contexto da reforma educacional em questão são homogeneizadoras na perspectiva de atender os interesses hegemônicos, massificando as especificidades regionais e locais e, sobretudo, desarticulando as organizações sociais da classe trabalhadora.

5. Resultados iniciais

As políticas públicas de democratização da educação que se configuraram no contexto das reformas educacionais dos anos 90, encontraram terreno fértil para sua materialização. Nesse sentido, o estado do Ceará partiu na frente na perspectiva de materializar a política educacional “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” do “Governo das Mudanças” Tasso Jereissati, a fim de adequar a educação cearense às exigências do capitalismo contemporâneo, sob o imperativo dos compromissos assumidos com os organismos internacionais. Na opinião de alguns educadores cearenses como Vieira (2007, p. 46), a referida inovação na gestão das escolas trouxe muitos ganhos do ponto de vista da alternância do

poder, representando alternativa positiva ao anterior critério da indicação política para a nomeação dos cargos de diretores escolares. Sobre esse processo a educadora (VIEIRA, *idem*, p. 46) afirma:

No período compreendido entre 1995 e 2002, como outras unidades da federação, o Estado deu largos passos na direção da universalização do Ensino Fundamental e da expansão do Ensino Médio. O projeto de governo, resumido na proposta “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, imprimiu forte ênfase na participação e mobilização da sociedade pela educação. Algumas peculiaridades, entretanto, foram determinantes no processo vivenciado na educação cearense nesses oito anos, duas das quais merecem destaque: o processo de seleção técnica e eleição de diretores e o acelerado processo de municipalização do Ensino Fundamental.

Com efeito, a eleição para diretores é um procedimento importante, mas não garante em si a efetiva democratização da escola. Para tanto, foram mobilizadas outras ferramentas de participação da comunidade no interior da escola como os conselhos escolares e os grêmios estudantis.

A concepção democrática em construção no contexto escolar é resultado do olhar sensível dos educadores, com o propósito de mobilizar os sujeitos envolvidos no universo escolar na perspectiva da participação e na tomada de decisões, o que reflete não só a preocupação do gestor, como do professor e todos aqueles responsáveis por mobilizarem toda a comunidade escolar para uma efetiva participação na vivência dos projetos e políticas implementados no cotidiano da escola. Nesse sentido, a convivência democrática no interior da escola é o reflexo do compromisso da comunidade escolar em ampliar os espaços de participação dos diversos segmentos escolares (professores, funcionários, gestores, pais e alunos) na melhoria da educação pública brasileira.

Os dizeres sobre a gestão democrática nas escolas públicas cearenses são de avanços e efetivação da autonomia. A experiência da gestão democrática nas escolas públicas cearenses já decorre há

exatos quinze anos, desde 1995, quando teve início a implantação da gestão democrática das escolas públicas no Ceará, sob praticamente o mesmo modelo, salvo algumas alterações a cada gestão. O processo se organiza em diferentes etapas: seleção pública e eleição direta no interior da escola. Após o processo eletivo, o diretor eleito compõe uma equipe de especialistas escolhidos dentre os que também participaram do mesmo processo de seleção e que atuarão sob sua liderança para fazer parte de um corpo administrativo denominado, a partir de 1998, núcleo gestor.²²

6. Conclusões iniciais

O poder presente na gestão democrática está ligado à condução do processo de ensino e aprendizagem e às tomadas de decisão administrativas. Devem-se articular esses elementos refletindo sobre uma concepção de gestão educacional que historicamente tem tido mais força/presença no cotidiano das escolas públicas, cuja característica baseia-se numa visão mercadológica da educação, numa fragmentação do trabalho educativo e numa divisão de tarefas, deixando sempre a responsabilidade do todo a cargo de uma única pessoa que, certamente, será cobrada e responsabilizada pelo insucesso de cada ação desenvolvida. Numa direção contrária, o perfil de um gestor exige que ele seja autônomo para decidir, compor, orientar e avaliar a escola. Um gestor com habilidade para articular, mobilizar e coordenar o processo educativo de forma a contemplar os diversos interesses políticos e sociais da comunidade, permitindo a participação de todos e não somente de seus pares. Segundo Freire (2000, p. 28),

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas

²² Núcleo gestor (1998) – diretor, coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro, coordenador de articulação comunitária (posteriormente, da gestão) e secretário escolar.

política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza.

No que se refere à competência técnica sobre o exercício do cargo, os critérios de seleção sofreram poucas variações ao longo dos anos 1995, 1998, 2001, 2004 e finalmente em 2009. Com efeito, a legislação que regulamenta esse processo considerado como um instrumento importante para o modelo de gestão democrática implementado pelo estado, sofreu poucas mudanças desde a sua implantação em 1995. Basicamente, a maior inovação consistiu em aumentar o mandato do núcleo gestor de três para quatro anos, de acordo com a lei estadual de 2004.

Considera-se que a gestão democrática das escolas públicas cearenses apresenta relativos avanços na perspectiva da implementação do princípio constitucional registrado no inciso VI, do art. 206, regulamentado na LDB 9.394/96 e na legislação estadual. Entretanto, são percebidos significativos recuos no processo de democratização, visto que se mantém basicamente o mesmo modelo desde sua implementação em meados da década de 90.

Referências

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A Reforma Educacional na Década de 1990. In: KRAWCZK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas-SP, Autores Associados, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BASTOS, João Batista (Org). **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Gestão Democrática da Educação: as práticas Administrativas Compartilhadas. In: BASTO, João Batista (Org.). **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2002.

BRASIL, **Constituição Federal Brasileira**, São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro. 1.ed. atual. Fortaleza/CE: Sec. Educação Básica, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAWCZK, Nora. A Construção Social das Políticas Educacionais no Brasil e na América-Latina. In: KRAWCZK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A Gestão Escolar: Um campo Minado... Análise das propostas de 11 Municípios Brasileiros**, Revista Educação e Sociedade, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M.C.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?** Cadernos de Saúde Pública, ano 9, n. 3 jul./set. p.239-262, 1993.

SÓSPITO, Marília Pontes. Educação, Gestão Democrática e Participação Popular. In: BASTO, João Batista (Org.). **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

RESULTADOS PRELIMINARES DOS ESTUDOS SOBRE A REALIDADE E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CEJA, CRATO, CE.

Yedda Maria Lobo Soares de Matos
Maria Fabiana Gomes
Maria Irismã Libório Góes

1. Introdução

A questão ambiental a cada dia vem sendo considerada mais urgente e importante para a sociedade. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno dessa questão por educadores de todo o país. Por essa razão, vê-se a importância de se trabalhar essa temática como meio de ajudar a se realizar um trabalho mais sensível e efetivo.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA está localizado próximo às margens do rio Grangeiro, na cidade de Crato/CE e cotidianamente seus alunos, professores, gestores e comunidade convivem com o mau cheiro e a poluição desse recurso. Nesse contexto e ainda considerando que a escola é um espaço privilegiado para a implementação de atividades que propiciem o entendimento de que proteção ambiental é imprescindível à vida, as atividades em sala de aula devem promover essa mudança de postura, pois através da educação vão se formando novas visões em relação ao cuidar do nosso planeta.

É nessa perspectiva que objetivamos conhecer o modo como se trabalha a Educação Ambiental na escola mencionada, a fim de refletir sobre essa prática e traçar novos caminhos que levem a ações pedagógicas ambientais interdisciplinares e contextualizadas.

Portanto, entende-se que, para concretizar o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, é fundamental o desenvolvimento de instrumentos e metodologias que encaminhem o processo de ensino à incorporação da dimensão ambiental de forma interdisciplinar e contextualizada, nos diferentes

níveis e nas diversas modalidades de ensino, de forma integrada, contínua e permanente, sem que figure como disciplina específica no currículo de ensino.

Nessa perspectiva, professores e alunos devem buscar uma reflexão crítica que transforme o cotidiano escolar, a sociedade e seus indivíduos, para que possam, de fato, em sua atuação construir uma nova sociedade ambientalmente sustentável. Afinal, educar para a sustentabilidade é um desafio que envolve todos os atores sociais e políticos que veem na educação um dos caminhos para se obter uma melhor qualidade de vida.

2. Fundamentação teórica

As relações entre o homem e o meio ambiente, no último século, alteraram-se significativamente, principalmente em decorrência do crescimento populacional da espécie humana. Nos últimos cem anos, a humanidade quase quadruplicou e esse crescimento foi mais intenso na metade do século XX.

Segundo Assumpção (2008, p. 13), esse crescimento foi se acelerando durante os anos, iniciando-se em 1900 com a taxa pouco inferior a 1%, elevando-se até os meados da década de sessenta num percentual de 2,2% e, na sequência, foi reduzindo até atingir 1,4% em 1997. Mas, mesmo assim, o crescimento anual, que era de 16 milhões no início do século XX, atingiu o ápice de crescimento de 87 milhões de indivíduos por ano em 1990.

Junto com o crescimento populacional vem também o da economia global e, conseqüentemente, o uso incessante dos recursos naturais, de modo que hoje há uma enorme degradação ambiental, principalmente porque aumentou o consumo e o não cuidado com o planeta. Para suprir os grandes centros urbanos, retiraram-se os materiais da natureza sem nenhuma preocupação com o suporte dos ecossistemas. Dessa maneira, o homem vem saqueando e agredindo a natureza, poluindo e exterminando seres vivos e recursos naturais.

Na verdade, esse modelo de desenvolvimento econômico, ao longo do tempo, provocou diversos problemas sociais, éticos,

culturais e ambientais, desencadeando o atual debate sobre o crescimento econômico e a exaustão dos recursos naturais, por meio do aumento da produção de lixo, da geração de alimentos, da queima de materiais, enfim, de fatores que concorrem para uma maior degradação da natureza, provocando a atual crise ambiental.

Portanto, é interessante conhecer a importância dos impactos ecológicos das relações estabelecidas entre os seres vivos, os sistemas e os processos decorrentes da sobrevivência na atualidade. Por essa razão, as alterações ambientais são um dos temas mais discutidos na atualidade, o que pode ser verificado através de intensos debates ambientalistas, que reafirmam a urgência de atitudes voltadas para a sensibilização e conscientização do uso racional dos recursos naturais, contribuindo, assim, para o processo de transformação socioambiental, através de ações sustentáveis na maneira de o homem relacionar-se com a natureza

A ferramenta para atingir essa meta encontra-se na Educação, que é um agente difusor de conhecimentos e responsável pela formação dos indivíduos, preparando-os para a convivência em sociedade, através da validação e reconstrução de leis, valores e conhecimentos. Segundo Cervantes (1992), a Educação Ambiental deve ser entendida como um processo que propicia ao indivíduo uma visão mais abrangente de mundo, que requer continuidade e por meio da qual atitudes e habilidades são desenvolvidas visando à atuação crítica e participativa da sociedade. A Educação Ambiental é uma das alternativas que contribui para criar uma consciência crítica e de cidadania, uma vez que gera novas atitudes para a preservação e melhoria da qualidade de vida local.

Nesse sentido, a questão ambiental a cada dia vem sendo considerada mais urgente e importante para a sociedade. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno dessa questão por educadores de todo o país. Por essa razão, vê-se a importância de se trabalhar essa temática como meio de ajudar a se ter uma sensibilidade e um trabalho mais efetivo acerca da problemática ambiental.

Avaliando-se a educação ambiental nas escolas, cuja finalidade é promover aprendizagens de conteúdos que levem à valorização de atitudes e interesses ambientais, além da conscientização da necessidade de proteção do meio, percebe-se sua necessidade como umas das possibilidades de se resolver os problemas ambientais do planeta.

De acordo com Victorino (2000, p. 33), desde 1968, na Itália, precisamente em Roma, um grupo de intelectuais, homens, de empresas e das ciências da Europa e dos Estados Unidos, já se preocupava com essa questão, iniciando-se ali os primeiros passos da Educação Ambiental com a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano em 1972. Após essa conferência, as nações começaram a estruturar seus órgãos ambientais e estabelecer suas legislações, visando ao controle da poluição ambiental - poluir passa a ser crime em diversos países.

Segundo Valle (1995, p.3), nas últimas décadas, principalmente no final do século passado, já consciente de manter o equilíbrio ambiental, o homem está preparado ou pelo menos pensa que está para internalizar as mudanças de atitude e se entusiasma com a reciclagem, preocupa-se em combater o desperdício e surgem outras posturas que visam a uma melhor qualidade de vida. Neste século, as decisões ultrapassam os limites das ações isoladas e localizadas para constituir-se em uma questão de toda a humanidade.

A Educação Ambiental já é uma demanda da sociedade e vem se tornando uma realidade nas escolas de ensino fundamental e médio, em que professores de diferentes áreas de atuação têm tratado o tema, relacionando-o aos conteúdos das próprias disciplinas que ministram.

Nessa perspectiva, professores e alunos devem buscar uma reflexão crítica voltada a transformar o cotidiano escolar, o mundo, a sociedade e seus indivíduos, para que possam, de fato, em sua atuação, construir uma nova sociedade ambientalmente sustentável. É importante, que a Educação Ambiental seja enfocada numa dimensão que leve em consideração os aspectos biológicos, psíquicos

e socioculturais, nos quais se constroem as concepções de homem, de mundo e de sociedade (GUIMARAES, 1995).

Para que a Educação Ambiental seja efetiva deve-se desenvolver nos alunos, de maneira simultânea, os conhecimentos, as atividades e habilidades necessárias, para que a comunidade escolar possa compreender o seu ambiente e desenvolver atitudes que alterem o comportamento das pessoas envolvidas no processo.

Segundo Victorino (2000, p. 28), é necessário que haja uma proposta coerente, por parte da escola, que forme seus educandos para terem consciência dos problemas ambientais e da necessidade de mudanças. Assim, é preciso saber das múltiplas possibilidades do homem e seu papel crítico em face dos problemas, no desenvolvimento de atitudes nas tarefas de conservação e melhoramento do meio.

Infelizmente, ainda não é isso que se observa na maioria das escolas, muito pelo contrário, o conceito de Educação Ambiental parece não ter sido bem assimilado, ainda. Quando se observa, como prática nas escolas, ações individuais de algum professor ou projetos abordando tema específico, percebe-se que muito se tem a fazer. A trajetória é longa, mas não é inexequível; basta conhecimento, consciência e mudança de atitude.

Sabe-se, porém, que a crescente demanda social tem exigido eficácia no tratamento das questões ambientais no âmbito da Educação e tem encontrado pouca resposta por parte dos professores e alunos. Isso não por algum tipo de má vontade política ou de menosprezo ao tema por parte dos educadores e cidadãos, mas, em parte, pelo simples fato de ainda não haver linhas teóricas claramente definidas que possam subsidiar essa reflexão necessária.

3. Resultados preliminares

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Monsenhor Pedro Rocha de Oliveira situa-se na avenida José Alves de Figueiredo, s/n, Centro, cidade de Crato, CE. Foi criado em 1982 e nos anos de 2009 e 2010 teve reformulado seu Regimento Interno e sua matriz

curricular, com vistas à contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos, bem como à promoção de uma prática pautada na ação-reflexão-ação. Atualmente, a escola é um centro de referência regional, reconhecido pela excelência do ensino e pela prática pedagógica pautada no respeito às pessoas, à individualidade, igualdade, solidariedade, criatividade, participação, no compromisso social e na emancipação.

Nesse contexto e considerando mudanças que vêm ocorrendo na Educação, discussões que vêm acontecendo, principalmente, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores do CEJA/Crato, sentiram a necessidade de tematização da própria prática. Considerou-se, também, a necessidade de trabalhar a temática ambiental de forma mais efetiva, assim como outros assuntos de relevância social, que transversalizam o currículo. A partir dessas reflexões, surgiu, então, a necessidade de implementação de ações que considerassem o meio ambiente e sua perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

Desse modo, a escola ao considerar a educação para o ambiente, facilita aos alunos uma compreensão fundamental dos problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta, desenvolvendo, assim, as competências e valores que os conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes diárias e as consequências no ambiente em que vivem.

Dessa maneira, até o ano de 2007, a Educação Ambiental vinha sendo trabalhada de forma disciplinar, especialmente pelo professor de Ciências, de modo tradicional, com aulas expositivas e mera transmissão de conhecimentos, sem desenvolver habilidades e competências nos alunos. A partir de 2007, já se começa uma nova prática, na tentativa de se trabalhar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar. No ano de 2008, no período que compreende a semana do meio ambiente, que acontece no início do mês de junho, os professores da área de Ciências da Natureza, elaboraram um projeto que inclui aulas teóricas e práticas, palestras, oficinas,

exposição de fotografias e saídas a campo e, nesse momento, pensando realizar um trabalho interdisciplinar, convidam os professores das outras áreas a participarem do projeto.

A metodologia utilizada foi escolher um tema norteador. O eixo foi focar os problemas ambientais globais e locais e, assim, desenvolver nos alunos habilidades para o trato das questões locais. Inicialmente foram ministradas as aulas teóricas em que o aluno passou a ter um aprofundamento das principais questões ambientais, como efeito estufa, aquecimento global, poluição da água, do solo e do ar, pobreza, questões de saúde pública, falta de saneamento básico nas grandes e pequenas cidades, extinção de espécies e biopirataria.

Posteriormente, aconteceram as saídas a campo, com o objetivo de aproximar a teoria da prática e conhecer de perto os problemas da cidade e região, como as questões das queimadas e incêndios na Floresta Nacional - FLONA, retirada da mata ciliar dos rios que cortam o perímetro urbano da cidade, poluição do solo, enchentes, erosão das encostas, caça, pesca predatória, comércio ilegal de animais silvestres, falta de planejamento urbano, de gerenciamento de recursos hídricos e resíduos sólidos, aplicação do código florestal e lei orgânica do município, dentre outros

Em seguida a esse conhecimento, aconteceram as palestras com professores convidados e técnicos dos órgãos públicos sobre alguns temas citados acima, como gerenciamento dos recursos hídricos e as causas da escassez hídrica no nordeste brasileiro dando ênfase a região do cariri cearense, a fim de que os alunos, a partir do momento que se tornem conhecedores dos reais problemas ambientais locais, possam mudar atitudes, desenvolver habilidades e, assim, buscar soluções para esses problemas.

Nesse ínterim, os alunos buscaram fotografias do cenário passado e atual e realizam exposição de fotos que retratam a pressão antrópica sobre os recursos naturais da região. A intenção era que os alunos pudessem trabalhar de acordo com a sua realidade e, ao mesmo tempo, percebessem como os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas podem ser usados para a compreensão e resolução de várias questões, dentre elas, a questão ambiental.

A experiência e os caminhos da Educação Ambiental nessa unidade escolar mostram-se interessantes e são um bom começo, porém, após novas reflexões sobre a prática, percebe-se que, apesar de ser uma proposta centrada na conscientização, mudança de comportamento e no desenvolvimento de competências e habilidades, faltava ser um projeto permanente e não acontecer somente em um dado período, ou seja, somente na semana do meio ambiente. Deveria ser um componente essencial no processo de formação do educando, contribuindo para o envolvimento ativo da comunidade escolar, que lhe permitisse trabalhar coletivamente para resolver os problemas locais e impedir que eles se repetissem.

Segundo Vasconcellos (2002), trabalhar com a Educação Ambiental é um processo que inclui novos conhecimentos, habilidades, experiências e valores, na busca de formas sustentáveis de viver. Através da Educação Ambiental, o aprendizado construtivo é desencadeado e a aplicação holística é estimulada, permitindo a potencialização da capacidade cognitiva sobre o ambiente ao entorno, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada, com enfoque no processo de formação e informação, buscando promover mudanças de atitudes em toda a comunidade escolar.

Assim, novas discussões acerca da temática vêm sendo implementadas, para se direcionar as muitas ações que atualmente vêm sendo desenvolvidas. As ações posteriormente planejadas considerarão que a Educação Ambiental não deve ser trabalhada de forma pontual e que deve ter continuidade no decorrer do ano letivo e, de fato, ser trabalhada de forma interdisciplinar e considerando a realidade do aluno.

Considerando que o entorno da escola é um laboratório para vivência dessas práticas, surge o Projeto de revitalização dos rios e riachos da cidade de Crato, proposto por professores da área de Ciências da Natureza do Centro de Educação de Jovens e Adultos Monsenhor Pedro Rocha - CEJA/Crato, juntamente com o núcleo gestor e demais áreas da referida escola, visando a uma proposta interdisciplinar e contextualizada. Esse projeto conta com a participação de professores de todas as áreas do conhecimento e 58

alunos, com o apoio direto do núcleo gestor e da comunidade escolar, inclusive com parcerias importantes, como por exemplo, com a Secretaria Municipal de Educação e o Sistema Verdes Mares de Comunicação, núcleo Cariri.

Para alcançar o objetivo de desenvolver instrumentos e metodologias inovadoras com vistas à incorporação da dimensão ambiental nessa modalidade de ensino, de forma interdisciplinar, contextualizada e contínua, são realizadas aulas teóricas e práticas, palestras, oficinas, exposição de fotografias e saídas a campo. As saídas a campo têm como objetivo aproximar a teoria da prática e fazer os alunos conhecer de perto os problemas da cidade. Para tanto, no primeiro semestre de 2010, foi realizada uma aula de campo desde a nascente do rio Grangeiro até o centro urbano da cidade e, nesse momento, alunos e professores observaram a falta de planejamento urbano, de gerenciamento de recursos hídricos e resíduos sólidos e aplicação do código florestal e lei orgânica do município, dentre outros problemas.

Após as aulas de campo que, no primeiro semestre de 2010 foram duas, os alunos participantes do projeto fizeram a anotação das observações realizadas, os professores lançaram algumas situações-problema, para que os estudantes pudessem refletir e questionar problemas ambientais e, a partir daí, desenvolver competências que nada mais são do que a capacidade de mobilizar conhecimentos para a resolução de problemas práticos, muito deles presentes no dia a dia dos educandos.

De acordo com Oliveira *apud* Effting (2007), as escolas de um modo geral apresentam três dificuldades no processo da efetiva implementação da Educação Ambiental no âmbito escolar e são: a busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque disciplinar para o interdisciplinar; a sensibilização do corpo docente para a mudança de uma prática estabelecida, em face das dificuldades de novos desafios e reformulações que exigem trabalho e criatividade; a barreira rígida da estrutura curricular em termos de grade horária e curricular, dentre outras.

Já Tristão (2002, p. 173-181) observa que existem quatro desafios da Educação Ambiental que, entrelaçados, estão associados ao papel do educador na contemporaneidade. O primeiro desafio é o de "enfrentar a multiplicidade de visões" e isso implica a preparação do educador para fazer as conexões e articular os processos cognitivos com os contextos da vida. Assim, entender a complexidade ambiental não como "moda" ou "reificação" ou "utilização indiscriminada", mas como construção de sentidos fundamental para identificar interpretações e generalizações feitas em nome do meio ambiente e da ecologia. O segundo desafio é o de "superar a visão do especialista" e, para tanto, o caminho é a ruptura com as práticas disciplinares. O terceiro desafio é superar a pedagogia das certezas e isso converge com as premissas que norteiam a formação do professor reflexivo, o que implica compreender a modernidade, os riscos produzidos e seu potencial de reprodução, além de desenvolver no espaço pedagógico uma sensibilização em torno da complexidade da sociedade contemporânea e suas múltiplas causalidades. Já o quarto desafio é superar a lógica da exclusão, que soma ao desafio da sustentabilidade a necessidade da superação das desigualdades sociais.

Na verdade, vários fatores, como por exemplo, a não permanência do aluno na escola por um tempo maior, como ocorre na escola regular, o próprio professor que se preocupa demasiadamente com os conteúdos curriculares, esquecendo-se de relacioná-los aos temas de relevância social, têm sido os maiores obstáculos à implementação da Educação Ambiental, nessa escola.

Como pontos fortes desse projeto, destacam-se o envolvimento de toda a comunidade escolar; firmamento de parcerias; interesse dos professores e alunos pelos temas de relevância social; o despertar para a problemática ambiental, principalmente em nível local; socialização das informações com a comunidade cariense; trabalho interdisciplinar e contextualizado e mudanças de atitudes, com elaboração de propostas que visam à melhoria das condições iniciais.

Como os resultados do projeto ainda são preliminares, de imediato, ainda não temos elementos concretos para avaliar o crescimento cognitivo, atitudinal e procedimental do aluno e da comunidade escolar como um todo, nesse processo de ensino e aprendizagem. Tem-se, porém, um indicador muito forte que é o interesse manifestado pelos alunos em participar do projeto e o seu desempenho satisfatório nas avaliações. Isso implica autonomia e desenvolvimento de habilidades que os fazem agentes disseminadores de informações e transformadores de realidades.

Afinal a Educação Ambiental é um processo participativo no qual o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino e aprendizagem pretendido, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e na busca de soluções, sendo preparado como agente transformador mediante o desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes para uma conduta ética, condizente com o exercício da cidadania.

Assim, chega-se à conclusão que a Educação Ambiental não deve acontecer com atividades pontuais, mas realizar-se de forma consciente, promovendo mudanças de atitude e postura em face dos vários problemas ambientais existentes atualmente. Nesse sentido, o papel dos educadores e do núcleo gestor é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de uma visão crítica, construindo novos valores e fundando uma nova ética para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável.

4. Considerações finais

Por ser uma proposta em andamento, conclui-se preliminarmente que, diante dos resultados, muito se tem a fazer, tendo em vista principalmente o reconhecimento dos pontos fortes e dos problemas e dificuldades encontrados. Entretanto, reconhece-se que os passos iniciais foram importantes e profícuos na promoção de uma mudança paradigmática pretendida na Educação Ambiental do CEJA/Crato.

Afinal, educar para a sustentabilidade é um desafio que envolve todos os atores sociais e políticos que veem na educação um dos caminhos para a busca e garantia de uma melhor qualidade de vida.

Referências

- ASSUMPÇÃO, L. F. J. **Sistema de gestão ambiental: manual prático para implementação de SVGA e certificação ISO 14.001/2004**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1998.
- CERVANTES, A.L.A. **Diretrizes para o programa de uso público do Instituto Florestal do Estado de São Paulo – SMA**. In: CONGRESSO NACIONAL SOBRE ESSÊNCIAS NATIVAS, 2., 1992, São Paulo, Anais... v.4, p.1076-1080.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e prática**. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- EFFTING, T. R. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios**. 2007. Monografia (Pós-graduação em planejamento e desenvolvimento sustentável). Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste Paraná, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. **A transversalidade e o trabalho com projetos pedagógicos**. Anais do congresso nacional de educação. Natal, 2000.
- GUIMARÃES, M. A . **A dimensão ambiental na educação**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- LUZZARDI, R. E. S. **Educação ambiental: sustentáculo para o desenvolvimento da agricultura sustentável**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental-Programa de Pós-Graduação em

Educação Ambiental. v.17, julho a dezembro de 2006. Rio Grande do Sul/Pelotas, 2006

MATOS, Y. M. L. S. de **Gestão de recursos hídricos no Nordeste: o caso da bacia do salgado, região do Cariri/CE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 1998.

PNEA. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei 9795/99**. Brasília: Diário Oficial da União, 27 de abril de 1999.

SATO, Michele. **Educação ambiental**. São Carlos-SP: PPG-ERG/UFSCar,1996.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002

VALLE, Cyro Eyer do. **Qualidade ambiental: o desafio de ser competitivo protegendo o meio ambiente**. São Paulo: Pioneira, 1995.

VASCONCELLOS, J. M. O. Educação ambiental e interpretação: **O fortalecimento dos pilares das unidades de conservação**. In: In: Congresso de Unidades de Conservação, 3, 2002, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: Rede Nacional Pró-Unidade de Conservação: Fundação Boticário de Proteção à Natureza : Associação Caatinga, 2002. p. 869-870

VON, S. M. **introdução à qualidade das águas e ao tratamento de esgotos**. In: **Princípios do tratamento biológico de águas residuárias**. Belo Horizonte: Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental; UFMG; 1995 Vol1.240p.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VICTORINO, Célia Jurema A. **Canibais da natureza: educação ambiental, limites e qualidade de vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.