



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES

Formação Humana
Cultura
Diversidade

Professor ApreNDIZ 

Governador
Cid Ferreira Gomes

Vice-governador
Francisco José Pinheiro

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Secretária
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto
Maurício Holanda Maia

Secretaria Executiva
Antônio Idilvan de Lima Alencar
Cristiane Holanda

Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Educação
Ana Cristina de Oliveira Rodrigues

Orientador da Célula de Estudos e Pesquisas
Francisco Kennedy Silva dos Santos



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

**FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS
ORGANIZADOR**

ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES

*Formação Humana
Cultura
Diversidade*

FORTALEZA
2009

**ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES: FORMAÇÃO HUMANA, CULTURA E
DIVERSIDADE**

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Francisco Kennedy Silva dos Santos

COMISSÃO TÉCNICA
César Nilton Maia Chaves
Estefânia Maria Almeida Martins
Maria Gorete de Gois
Marilene Barbosa Pinheiro

ESTÁGIARIOS
Anne Aparecida Menezes Rocha
Gilvânia Ferreira Silva

APOIO TÉCNICO
Philippe Azevedo de Araújo

PRÉ-IMPRESSÃO, IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Gráfica Editora Comercial Ltda

DIREÇÃO E COORDENAÇÃO
Francisco Kennedy Silva dos Santos

TIRAGEM
3000 Exemplares

REVISÃO
Marilene Barbosa Pinheiro
César Nilton Maia Chaves

C387c CEARÁ. Secretaria da Educação.

Abrindo Trilhas para os Saberes: Formação Humana,
Cultura e Diversidade / Secretaria da Educação; Francisco
Kennedy Silva dos Santos. (Organização). – Fortaleza: SEDUC,
2009 - Coletânea.

395p. : il.

ISBN: 978-85-62362-28-6

1. Textos Didáticos. 2. Experiências. 3. Formação. 4.
Cultura. 5. Diversidade. 6. Metodologia. I. SEDUC. II.
Título

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	10
<i>Seção Especial</i>	16
Cultura e culpa: o problema da crítica cultural em Walter Benjamin e Georges Bataille..... <i>João Emiliano Fortaleza de Aquino</i>	17
Racionalidades, formação e docência..... <i>Celso João Carminati</i>	27
A formação humana na formação do educador..... <i>Maria Socorro Lucena Lima</i>	40
Escola na contemporaneidade: espaço de formação docente na perspectiva da epistemologia da prática..... <i>Maria Marina Dias Cavalcante</i> <i>Isabel Magda Said Pierre Carneiro</i>	47
Ensinar pela pesquisa: dos dilemas à renovação da prática de ensino na formação docente..... <i>Isabel Maria Sabino de Farias</i> <i>Silvina Pimentel Silva</i>	61
<i>Seção I – Avaliação, Currículo e Formação Docente</i>	79
Nas trilhas dos saberes: ensinando se aprende..... <i>Ana Patrícia Oliveira dos Santos</i>	80
Mudança no processo avaliativo e suas consequências numa escola pública de ensino médio..... <i>Francisco Leite Matos</i>	91
Docência nos CEJA: alguns elementos para compreender a cultura de seus professores..... <i>Jefferson Falcão Sales</i>	100

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo argumentativo dos gêneros jornalísticos nos textos escolares.....	109
<i>Mirna Gurgel Carlos da Silva</i>	
<i>Maria Elias Soares</i>	
Aprendizagem docente à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky: contextos, concepções e estratégias.....	123
<i>Oséias Amador Pereira</i>	
<i>Ana Ignêz Belém Lima Nunes</i>	
A avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares no ensino médio: estudo de caso na EEFM Dom Antônio de Almeida Lustosa.....	133
<i>Silvany Bastos Santiago</i>	
Currículo: dimensões e perspectivas.....	144
<i>Luciano Santos Lima</i>	
<i>Cyntia Kelly de Sousa Ferraz</i>	
<i>Sônia Marinho Matos</i>	
Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem.....	153
<i>José Olímpio Ferreira Neto</i>	
Insucessos escolares: uma reflexão da práxis nas escolas públicas.....	165
<i>Maria Joyce Maia Costa Carneiro</i>	
<i>Seção II – Tecnologia da Informação e da Comunicação.....</i>	175
Robótica educacional no estado do Ceará.....	176
<i>Rickardo Léo Ramos Gomes</i>	
Tendências atuais da educação biológica: a relação com a informática	186
<i>Rickardo Léo Ramos Gomes</i>	
O uso da tecnologia como incentivo no ensino e aprendizagem da língua inglesa.....	200

Carmem Lúcia C. V. de Oliveira
Maria do Livramento de Carvalho Macedo Luna
Jacqueline Rodrigues Moraes

Análise do uso de um objeto de aprendizagem de física na
compreensão de conceitos matemáticos..... 208
Herik Zednik Rodrigues

O uso da *Webquest* como proposta metodológica para as aulas
de Cartografia..... 220
Jacqueline Rodrigues Moraes
Maria do Livramento Macedo Luna
Luzia Martins Pereira

Letramento digital e os recursos da *web 2.0* para o ensino de
redação..... 230
José Hipólito Ximenes de Sousa
Iúta Lerche Vieira

O uso das TIC no ensino de Geografia..... 241
Maria do Livramento de Carvalho Macedo Luna
Carmem Lúcia Carneiro V. de Oliveira
Jacqueline Rodrigues Moraes

Seção III – Ciências Humanas e suas Tecnologias..... 251

O ensino de História na rede municipal de Ipu: mudanças e
perspectivas..... 252
Antonio Vitorino Farias Filho

Diagnóstico ambiental do uso e ocupação do solo do morro
Santa Terezinha, Fortaleza/CE: um olhar do educador
ambiental..... 262
Franklin de Andrade Carneiro
Maria Elisângela do Espírito Santo

As relações raciais e o ensino de História e cultura afro-
brasileira e africana na formação de professores e no currículo
escolar..... 275

José Edinardo de Sousa Lima
Maria Dione Soares Félix

Educação e cultura para a paz: uma experiência na escola Maria José Medeiros em Fortaleza.....	284
<i>Paulo Sérgio Barros</i>	
Sociologia no ensino médio: impasses e possibilidades nas práticas cotidianas.....	295
<i>Raniery Fontenele Firmino</i>	
O papel do livro didático de Geografia no Ensino Fundamental I: construindo critérios para a sua avaliação.....	306
<i>Rosilene Aires</i>	
Ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas.....	320
<i>Marcia Maria Albuquerque</i> <i>Francisca Inar de Sousa</i>	
A arte dos sólidos geométricos a partir da reciclagem do lixo.....	332
<i>Maria Ivoneide Vital Rodrigues</i> <i>Eduardo Maia Santos</i> <i>Fagner Araújo Inácio</i> <i>Rubênia Gomes de Brito</i> <i>Sayonara Inocência Dias Martins</i>	
Seção IV – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.....	337
Leitura e trabalho pedagógico: um relato das experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE...	338
<i>Elcimar Simão Martins</i>	
Aspectos semióticos em S. Bernardo.....	351
<i>Francisco Glauco Gomes Bastos</i>	
Rede léxico-semântica nos dicionários escolares.....	363
<i>Halysson Oliveira Dantas</i>	

O desenvolvimento da compreensão leitora de alunos da escola pública através de estratégias cognitivas e metacognitivas.....	374
<i>Maria das Graças Girão Nobre</i>	
Formação leitora do professor: algumas considerações.....	386
<i>Maria do Socorro Lima Marques França</i>	
<i>Maria Socorro Lucena Lima</i>	

APRESENTAÇÃO

A busca pelo saber sempre moveu o ser humano e, nessa busca, ele empreende esforços, desbrava trilhas, lapida preciosidades encobertas e, finalmente, descobre caminhos, encontra respostas e sugere soluções.

O II Colóquio Abrindo Trilhas para os Saberes “Formação Humana, Cultura e Diversidade” concretiza, portanto, um valioso espaço de construção e socialização do conhecimento, possibilitando aos profissionais da Educação apresentar e divulgar artigos científicos baseados na sua prática pedagógica, com resultados positivos em relação ao esforço de superação das desigualdades educacionais. O evento dá continuidade a uma ação estratégica do projeto **Professor ApreNDIZ**, iniciativa da Secretaria da Educação (SEDUC), por meio da Célula de Estudos e Pesquisas (CEPES), da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE) e tem como um dos objetivos investir no reconhecimento e na valorização dos profissionais cearenses.

Esta Coletânea, fruto do II Colóquio, presenteia-nos com uma **seção especial** que traz à luz as reflexões dos conferencistas e palestrantes no que respeita à temática geral do evento: formação humana, cultura e diversidade.

Em seguida, temos a materialização de instigantes trabalhos científicos, os quais focalizam a educação básica, no tocante à contribuição para a melhoria do sistema educacional, e estão agrupados por assuntos afins, distribuídos em 4 (quatro) seções: **I**) Avaliação, Currículo e Formação Docente; **II**) Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); **III**) Ciências Humanas e suas Tecnologias e **IV**) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Desejamos que essas pesquisas ensejem tantas outras, cujo objetivo de estudo vislumbre a superação das desigualdades e/ou disparidades no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem na Educação pública do estado do Ceará.

Comissão organizadora

UM POUCO DOS AUTORES

Ana Ignêz Belém Lima Nunes. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutorado em Ciências de la Educación - Universidad de Santiago de Compostela/Espanha (2004). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará da área de Psicologia da Educação, lecionando nas diversas licenciaturas e no Mestrado Acadêmico em Educação.

Ana Patrícia Oliveira dos Santos. Especialista em Educação Ambiental e Professora da disciplina de Biologia na EEEP Amélia Figueiredo de Lavor, Iguatu – CE.

Antonio Vitorino Farias Filho. Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense, Pós-graduado (*lato sensu*) pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é professor de História da rede de ensino estadual do Ceará, lecionando na EEFM Auton Aragão, na cidade de Ipu – CE .

Carmem Lúcia C. V. de Oliveira. Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

Celso João Carminati. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis – SC.

Cyntia Kelly de Sousa Ferraz. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Americana, Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela UFC. Diretora Escolar da EEFM Integrada 2 de Maio.

Elcimar Simão Martins. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da EEFM Almir Pinto, Aracoiaba – CE, CREDE 8.

Francisca Inar de Sousa. Graduada e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Curso de Direito da UNIFOR.

Francisco Glauco Gomes Bastos. Francisco Glauco Gomes Bastos é mestrando em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor efetivo da rede estadual de ensino no Ceará, lotado na EEFM Dr. César Cals, onde exerce a função de Coordenador Escolar e, também, da rede municipal de ensino

em Fortaleza, lotado na Escola Municipal Filgueiras Lima. Cursa ainda uma especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Francisco Leite Matos. Graduado em Geografia e Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor lotado no Colégio Estadual Anchieta, Maranguape – CE.

Franklin de Andrade Carneiro. Mestre em Geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Área de atuação: Ambiental e Hidrogeologia. Coordenador Escolar da EEFM Edite Alcântara Mota - CREDE 02/SEDUC.

Halysson Oliveira Dantas. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Diretor de escola da rede pública estadual de ensino/SEDUC.

Herik Zednik Rodrigues. Professora da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e tutora da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de unidades educativas, Informática Educativa e Educação a distância. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira (Universon-RJ); Especialista em Gestão Escolar (UDESC) e Mestra em Computação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na área de Informática Educativa.

Isabel Magda Said Pierre Carneiro. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha na coordenadoria pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), campus Maracanaú.

Isabel Maria Sabino de Farias. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Profª do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Iúta Lerche Vieira. Pós Doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Tecnologia. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Jacqueline Rodrigues Moraes. Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal

Jefferson Falcão Sales. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Estado do Ceará (UECE) - Área de Concentração em Formação de Professores. Atualmente exerce a função de professor da Educação de Jovens e Adultos

semipresencial (Disciplina - Filosofia) no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos e de docente do Ensino Superior atuando na formação de professores do Curso de Pedagogia das Faculdades Cearenses. Pesquisador da área de política educacional, formação e cultura docente na Educação de Jovens e Adultos.

João Batista de Andrade Filho. Especialista em Filosofia e Professor de Filosofia da EEFM Adélia Brasil Feijó em Fortaleza.

João Emiliano Fortaleza de Aquino. Doutor em Filosofia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

José Edinardo de Sousa Lima. Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Diretor da EEM Raul Tavares da rede estadual de ensino do Ceará.

José Hipólito Ximenes de Sousa. Aluno do Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), bolsista da Fundação Cearense de Desenvolvimento Científico (FUNCAP).

José Olímpio Ferreira Neto. Professor de Biologia, Acadêmico de Filosofia, Pós-graduado em Administração Escolar e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Atua com professor de Informática Educacional na EEFM Antônio Sales.

Luciano Santos Lima. Graduado em Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Mestrando em Educação no Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal do Ceará (UFC), Coordenador Escolar da EEFM Integrada 2 de Maio, Professor do Projovem Urbano.

Luzia Martins Pereira. Professora Especialista em Psicopedagogia da EEFM Coronel Alfredo Silvano.

Marcia Maria Albuquerque. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Diretora do CEJA Professor Moreira Campos.

Maria Dione Soares Félix. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa – PT, Presidente da UNIDIME – CE e Secretária de Educação do Município de Horizonte.

Maria das Graças Girão Nobre. Graduada em Letras modernas – Inglês e Português pela Universidade Federal de Goiás. Especializações: Administração

Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Linguística Aplicada em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Faculdade 7 de Setembro. Possui First Certificate in English – international examinations pela University of Cambridge. Técnica do Ensino Médio/CDESC – SEDUC. Coautora do Projeto ‘Primeiro, Aprender!’ e da coleção ‘Escola Aprendiz’.

Maria do Livramento de Carvalho Macedo Luna. Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

Maria do Socorro Lima Marques França. Mestre em Educação pela universidade Estadual do Ceará. Professora do colégio Estadual Regina Pacis – CREDE 13/SEDUC.

Maria Elias Soares. Doutora e Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Coordenadora de Assuntos Internacionais da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Maria Elisângela do Espírito Santo. Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Área de atuação: Educação Ambiental. Coordenadora Escolar da EEM Profª Eudes Veras – CREDE 01/SEDUC.

Maria Ivoneide Vital Rodrigues. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) e Professora efetiva da disciplina de Matemática da EEM Otávio Terceiro de Farias.

Maria Joyce Maia Costa Carneiro. Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora Estadual do Censo Escolar da Educação Básica – Secretaria da Educação Básica – SEDUC/CE.

Maria Marina Dias Cavalcante. Professora de Didática e Prática de Ensino da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Maria Socorro Lucena Lima. Graduada em Letras e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Crato, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Mirna Gurgel Carlos da Silva. Mestre e doutoranda em Linguística e Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e da Faculdade Integrada do Ceará (FIC).

Oséias Amador Pereira. Mestre em Educação e professor de História da EEFM Telina Matos Pires.

Paulo Sérgio Barros. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Coordenador do Programa Vivendo Valores na Educação para o Norte e Nordeste do Brasil, docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e do Instituto Dom José de Educação e Cultura/Universidade Vale do Acaraú e professor da Organização Internacional Brahma Kumaris.

Raniery Fontenele Firmino. Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pelo Instituto de Estudos e Desenvolvimento Humano - IEDUCARE, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Professor efetivo de Sociologia na EEFM Antônio Raimundo de Melo.

Rickardo Léo Ramos Gomes. Graduado em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará - UFC com habilitação em Biologia, Química, Física e Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Aperfeiçoamento em Robótica Educacional pelo Instituto Policiências Lattes (IPL), Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestre em Fitotecnia pela Universidade federal do Ceará (UFC). 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 nível superior pelo Centro de Educação (UECE) e de nível médio na Escola Estadual e Profissional Joaquim Nogueira, Fortaleza – CE.

Silvany Bastos Santiago. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora escolar da rede pública de ensino estadual.

Silvina Pimentel Silva. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Profª da Universidade Estadual do Ceará.

Sônia Marinho Matos. Graduada em Pedagogia/Administração Escolar pela UECE com Habilitação em Matemática e Física pela UVA; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UVA, Coordenadora Escolar da EEFM Integrada 2 de Maio.

Seção Especial

CULTURA E CULPA: O PROBLEMA DA CRÍTICA CULTURAL EM WALTER BENJAMIN E GEORGES BATAILLE

João Emiliano Fortaleza de Aquino¹

A Francirene de Souza Paula

Há uma afirmação muito conhecida de Theodor Adorno que gostaria de tomar como ponto de partida da minha exposição nesta mesa: “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.² Essa exigência, contudo, só pode ser plenamente compreendida, segundo esse filósofo alemão, se, ao identificarmos Auschwitz e barbárie, tivermos o correto entendimento de que a barbárie *já se realizou*, de que as condições que possibilitaram sua realização continuam presentes, não em nossa falta de civilização ou cultura, mas precisamente porque estamos nela e que, enfim, a barbárie não é o inverso da cultura ou da civilização, mas sua possibilidade imanente permanente. Essas observações de Adorno expressam uma consciência recente, historicamente bem datada – pelo menos desde a Primeira Guerra Mundial – de que a cultura ou a civilização nada mais é do que o produto histórico da formação cultural e de que é todo o processo histórico no e pelo qual nós nos formamos socialmente cultos e civilizados que institui, em si, a permanente possibilidade da barbárie. No início de seu *O mal estar na civilização* (1932), Freud diz não levar em conta a distinção tipicamente alemã e, em certo sentido, romântica entre *Kultur* e *Zivilisation*. O significado desse desprezo para a tese geral do livro está justamente em afirmar essa inseparabilidade entre cultura e mal-estar, entre civilização e recalque e, portanto, entre progresso histórico e barbárie.

¹ Doutor em Filosofia (PUC/SP). Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

² Adorno, T. *Educação para emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 119.

Já nos anos 30, um outro filósofo alemão, amigo de Adorno, Walter Benjamin, adotou como programa de sua filosofia essa autoconsciência e chegou a expressá-la na afirmação de que “a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura”.³ Essa é uma afirmação, sem dúvida, insuficiente, mas que prepara aquela outra, mais completa, mais próxima de sua morte, segundo a qual a superação da cultura deve, ao mesmo tempo, salvá-la, mas tratar-se-ia – digamos assim – de uma ‘salvação por transferência’; de outro modo, diz ele na tese VI de *Sobre o conceito de história*, “também os mortos não estarão seguros”.⁴ Em Benjamin, esse problema aparece justamente num dos temas mais permanentes em toda sua reflexão, que é aquele concernente ao problema da *Einfühlung* – “empatia” ou “identificação afetiva” – com o passado. Na tese VII de *Sobre o conceito de história*, último escrito de sua vida, esse problema volta precisamente a respeito do processo histórico da transmissão cultural, da tradição cultural. Segundo ele, quando se trata da história e da transmissão histórica, deve-se buscar saber com quem, nesse plano, se dá tal empatia ou tal identificação afetiva. Ao que responde:

A resposta é, inegavelmente: com o vencedor. Ora, os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, alguma dia, venceram. A identificação afetiva com o vencedor ocorre, portanto, sempre, em proveito dos vencedores de turno. [...] Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. Chamam-na bens culturais. Eles terão de contar, no materialismo histórico, com um observador

³ Benjamin, Walter. Experiência e pobreza. In: *Obras escolhidas*, v. I. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 119.

⁴ Benjamin, Walter. Sobre o conceito de história. Tradução de Marcos Müller e Jeanne-Marie Gagnebin. In: Löwy, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. (Como a atual, as demais referências a esse texto serão feitas no corpo do texto, indicando o número da “tese”).

distanciado, pois o que ele, com seu olhar, abarca como bens culturais atesta, sem exceção, uma proveniência que ele não pode considerar sem horror. Sua existência não se deve somente ao esforço dos grandes gênios, seus criadores, mas, também, à corvéia sem nome de seus contemporâneos. Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, assim também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro.

Vemos, nessas passagens, dois problemas que, aos olhos de Benjamin, constituem um só: os bens culturais, a cultura (*Kultur*), situam-se num processo histórico de transmissão que ele identifica metaforicamente a um “cortejo de triunfo” dos vencedores; a esse processo de transmissão, tanto quanto aos próprios bens culturais aí transmitidos, não se pode – diz ele – “considerar sem horror”. É a uns e a outra, aos bens e à sua transmissão, que se dirige a atribuição “documento da barbárie”. Em consequência, deve-se manter, com relação a eles, um distanciamento crítico e não uma identificação afetiva. A “proveniência” a nos causar horror é tanto aquela a que se deve a “existência” dos bens culturais quanto à sua persistência, à sua “transmissão”.

A essa veemente denúncia da cultura, de seus bens e de sua transmissão, deveríamos entendê-la como uma posição anticultural? Se por posição anticultural estivermos nos referindo a uma renúncia simples e, no seu todo, à cultura, a resposta é necessariamente negativa. A afirmação de que todo documento da cultura é um documento de barbárie, antes de estabelecer uma sinonímia conceitual entre ambas, indica o processo contraditório que a forjou e, em consequência, a natureza ambígua da cultura. Se a existência dos bens culturais é devida não apenas aos “grandes gênios”, mas também à “corvéia” anônima, é porque em tais bens se guarda, sem dúvida, o sofrimento do trabalho imposto, da hierarquia social, da opressão de classes. Contudo, na perspectiva de uma humanidade emancipada, não poderíamos esperar também um outro uso de tais bens culturais e, portanto, disso que resulta da transmissão cultural –

a cultura? Na tese VI do mesmo texto, Benjamin se coloca precisamente esse problema. Considerando que todo presente que recebe a cultura transmitida configura-se num “instante de perigo”, visto que toda transmissão, dada sempre num instante histórico de disputa, repõe a luta entre vencedores e vencidos da história, luta na qual ainda uma vez os vencedores podem voltar a vencer, Benjamin afirma explicitamente que tanto o conteúdo da tradição quanto a própria transmissão histórica tornam-se objeto da disputa. Diz ele:

O perigo ameaça tanto o conteúdo dado da tradição quanto os seus destinatários. Para ambos o perigo é único e o mesmo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante. Em cada época é preciso tentar arrancar a transmissão da tradição ao conformismo que está na iminência de subjugá-la. [...] O dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence somente *àquele* historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Que os bens culturais e sua transmissão sejam disputados no presente, e o são, na perspectiva da crítica social, para retirar-lhes ao “conformismo” e à sua “instrumentalização” pela classe dominante, isso se daria não porque eles sejam considerados, por Benjamin, inocentes; ao contrário, é porque expressam dor e causam horror; é porque sua transmissão, assemelhada a um cortejo de triunfo, deve ser interrompida – interrupção essa possibilitada a cada instante de perigo – que também a cultura, em sua ambiguidade, deve ser disputada. Em outras palavras, é porque não é inocente, mas culpada, que a cultura é objeto de disputa. E não seria assim, para Benjamin, se, de algum modo, a sobrevivência da humanidade à cultura não significasse também a sua apropriação e, em consequência, o seu uso desviado.

O problema da cultura foi uma das questões mais importantes discutidas no entreguerras, no século passado. No período em que Benjamin estava exilado em Paris, um outro pensador crítico, também amigo de Benjamin, pensou essa questão. Falo de Georges Bataille. Em termos filosóficos, a reflexão bataillana sobre a cultura tem como centro a crítica do idealismo, o que, no âmbito cultural, significa para ele a crítica dos “valores elevados”. Ora, segundo a interpretação de Bataille, é um traço recorrente que a posição social crítica entre os intelectuais de esquerda sempre se desvie das “formas inferiores” próprias às condições materiais de existência e de luta dos proletários, dirigindo-se para a “ordem moral”, buscando, nessa ordem, criar “valores próprios” em oposição aos “valores estabelecidos”. Esse deslocamento apenas repete, segundo esse autor, aquele deslocamento do “baixo” para o “alto” que a psicanálise aponta nos processos inconscientes de recalque e cujo resultado, nas neuroses, é a imposição, em nível psíquico, de uma “autoridade superior”.⁵ Trata-se aí da necessidade que teria o indivíduo de origem burguesa, quando seus “instintos mais vigorosos” são conscientes, de os opor aos valores de sua classe; contudo, essa oposição é conduzida para a elaboração – cito – de novos “valores situados ACIMA de todos os valores burgueses ou outros, acima de todos os valores condicionados por uma ordem de coisas real”.⁶

Psiquicamente, esse movimento significaria o desenvolvimento do que Freud chama de “complexos de inferioridade transferidos”, de um “sentimento de culpa” que o indivíduo, no dizer de Bataille, transfere ao conjunto de sua classe de origem. Ele opera assim um deslocamento cujo resultado, o sentimento de culpa, exprime-se numa posição idealista que encara a crítica social, bem como a crítica da cultura, como estando “acima” (*au-dessus*) do mundo, das classes, enfim, de tudo o que é “baixo”.

⁵ Bataille, Georges. La “vieille taupe” et le préfixe sur dans les mots *surhomme* et *surréaliste*. *Oeuvres complètes*, t. I. Paris : Gallimard, 1970, p. 94. (Todas as traduções das passagens citadas aqui de textos de Bataille são do autor deste artigo).

⁶ Idem, *ibidem* (itálicos e maiúsculas no original).

Em outras palavras, resulta na afirmação hierárquica do “alto” que precisamente caracterizaria o idealismo.

É justamente esse mecanismo de elevação reativa, como expressão de uma ambivalência, de uma “dupla tendência” cindida, que Bataille tem em vista na formulação da sua crítica – filosoficamente materialista – da formação psicológica do “ideal”. Diz ele: “O ideal mesmo traz em si alguma coisa das taras das quais é a antítese exasperada”.⁷ O “ideal” é resultado, no dizer de Bataille, de um “rasgão interior”, que assume “as aspirações mais exaltadas do eu [*moi*] até em suas consequências mais dementes: a humilhação odiosa e desesperada com sua contrapartida desconcertante, a identificação estreita àquele que humilha [o ideal] por aquele que é humilhado [o eu]”.⁸ Em outras palavras, segundo o uso que Bataille faz da psicanálise em sua crítica do idealismo filosófico e dos valores sociais e culturais elevados, reproduzir-se-ia na relação entre o eu e o ideal do eu o mesmo mecanismo da prática ritual primitiva do sacrifício humano, a saber, o “arranque” das partes do próprio corpo, uma automutilação como sacrifício em busca da identificação com o termo ideal. Para figurar esse processo automutilador, próprio à elevação moral que opõe e sobrepõe os valores elevados aos valores baixos, Bataille elabora teoricamente o que ele chama de “complexo de Ícaro” ou “complexo icariano”. O “termo ideal” sendo, geralmente, na mitologia, identificado com um “deus solar”, resultaria, explica ele, que “o ser icariano que vai procurar o fogo no céu não é outra coisa que um ser automutilador”.⁹ Nessa metáfora, o “sol” é expressão simbólica da “concepção elevada” e “a mais abstrata”, tendo assim o sentido crítico da “elevação do espírito”.¹⁰

O “ser icariano”, no dizer de Bataille, assim como as flores cujas pétalas apodrecem sob o sol, também conhece o mesmo processo que conhecemos no mito de Ícaro: “o auge da elevação se confunde praticamente com uma queda repentina, de uma violência

⁷ Bataille, Georges. *La mutilation sacrificielle et l'oreille coupée de Vincent Van Gogh. Oeuvres complètes*, t. I, p. 262.

⁸ Idem, *ibidem*.

⁹ Idem, p. 269.

¹⁰ Bataille, Georges. *Soleil pourri. Oeuvres complètes*, t. I, p. 231.

inacreditável”.¹¹ Elevação e queda seriam, nessa análise, os termos de uma “ambivalência”, de uma “dupla tendência” cindida até o limite da patologia e que indica o esforço inconsciente de sublimação que apenas denuncia que o recalcado ainda está aí, mas está – enquanto recalcado – de um modo negado. A elaboração de um *ideal* (“formação reativa”, no sentido de Freud), expressando precisamente esse recalçamento, resultaria na reafirmação ingênua desse “rasgão interior”, por meio da automutilação em sacrifício a esse termo ideal.¹²

Tomada para a crítica da cultura, essa reflexão de Bataille quer, sob um aspecto, lembrar da ambiguidade ou ambivalência da cultura, como já o fizera Nietzsche, Freud e o faz Benjamin nessas passagens a que estamos recorrendo. Ele quer nos lembrar que nossos valores culturais, morais, têm sua base nas condições materiais grosseiras, tanto quanto a flor tem suas raízes na sujeira. Sob outro aspecto, quer nos dizer que a simples oposição do alto e do baixo, feita quase sempre em nome da eleição do que é elevado, tem como preço obscurecer o que, justamente nessa eleição, está sendo rebaixado. A consequência desse obscurecimento (se quisermos, desse esquecimento) não pode ser senão a “queda” icariana, na qual não se salva, mas se perde, o que se considerara unilateralmente ser “bom”, “são”, “alto”.

É próprio à cultura o recalque daquilo que, justamente pelo recalque, constitui sua gênese. Não se trataria, portanto, para Bataille, de negar o recalque e a sublimação que lhe é consequente. Talvez, antes, se trate para ele de nos alertar para que não nos elevemos por demais porque, mesmo que queiramos, não podemos nos elevar demais. Essa elevação, justamente por ser conduzida por uma neurótica “consciência de culpa” que submete o eu consciente à tirania do super-eu, relaciona-se acriticamente com essa “instância superior” moral, cultural e justamente porque, em sua gênese psíquica, tanto quanto em sua gênese social, a colocação da cultura

¹¹ Idem, p. 232.

¹² O específico da mutilação sacrificial de Van Gogh, ao enviar sua orelha cortada para a mulher amada, numa casa de prostituição, é que ele, neste gesto, insurgiu-se contra a “idéia elevada oficial”. Idem, p. 270.

num lugar elevado é já, em si, uma formação reativa moral. A consequência desse mecanismo é que a cultura, com todos os seus elevados valores, não é posta à crítica, não é interpretada, não é – em termos nietzscheanos – submetida ao necessário exame genealógico, isto é, a consciência de culpa e o sentimento de inferioridade diante do ideal do eu – neste caso, a cultura – nos conduzem justamente a não considerar a verdadeira culpa da cultura e suas bases inferiores.

As considerações de Bataille sobre a moral estendem-se à cultura como um todo, enquanto instância elevada de valores, e a todos os seus bens culturais: a literatura, as artes plásticas, a filosofia. Também essas consistiriam em valores morais e participariam dos valores elevados que obscurecem as baixezas psíquica e social das quais nascem. É justo nesse sentido que Bataille pode ser trazido à discussão que estamos fazendo com Benjamin. Contudo, talvez pela necessária ênfase com que precisa escrever essas coisas num período de luta contra o fascismo, luta para a qual os bons valores morais e os apaixonados elogios dos bens culturais são insuficientes e, em determinados aspectos, prejudiciais, o pensador francês, ao contrário do seu amigo alemão, parece às vezes tender a uma crítica unilateral da cultura; em outras palavras, ele parece, às vezes, negar uma positividade axiológica na cultura e, justamente, a respeito das potencialidades destrutivas que ela porta, quando não se considera a si mesma de modo crítico.

A esse respeito, podemos retornar ainda uma vez a *Sobre o conceito de história*, tese IV, onde Benjamin escreve:

A luta de classes, que um historiador escolado em Marx tem sempre diante dos olhos, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não há coisas finas e espirituais. Apesar disso, estas últimas estão presentes na luta de classes de outra maneira que a da representação de uma presa que toca ao vencedor. Elas estão vivas nessa luta como confiança, como coragem, como humor, como astúcia, como tenacidade, e elas retroagem ao fundo longínquo do tempo. Elas porão incessantemente em questão cada vitória que couber aos dominantes. Como flores que voltam suas corolas para o sol, assim o que foi aspira, por um segredo

heliotropismo, a voltar-se para o sol que está a se levantar no céu da história.

Nessa tese, muitas vezes desconsiderada tendo em vista as afirmações muito mais fortes e enfáticas que ele faz na tese VII, Benjamin justamente considera que as coisas “finas e espirituais” – que ele não nomeia aqui de “bens culturais” – não podem ser identificadas simplesmente à “presa do vencedor”. Tratar-se-ia de duas coisas diferentes – as “finas e espirituais” e os “bens culturais”? Creio que não: refere-se ele às mesmas coisas, mas as nomeia de modo diferente porque, ao chamá-las de “coisas finas e espirituais”, já está apresentando uma outra possível forma de nos relacionarmos com os produtos da cultura, com os produtos sublimados pelo necessário recalque, que não na forma de “bens culturais” e da “transmissão” própria ao cortejo de triunfo das classes dominantes. Precisamente porque, na tese VII, os bens culturais são ambíguos, dado que, enquanto culturais, trazem o signo da barbárie e também porque, na tese VI, a transmissão deve ser arrancada às mãos do vencedor. Por isso mesmo, como que a anunciar uma tese mais geral, cujos desdobramentos encontram-se nos passos seguintes de seu texto, Benjamin afirma, na tese IV, a inseparabilidade das coisas brutas e materiais das que são finas e espirituais, defendendo que, também, essas últimas estão em questão nas lutas pelas primeiras. E estão na medida em que, como “o” sol no céu da história (note-se aí o uso da metáfora de Bataille), elas podem transmitir, para o presente, confiança, coragem, astúcia, tenacidade e, por que não, humor.

III

Para Bataille e Benjamin é preciso levar a sério a compreensão de que à cultura é imanente a barbárie. Contudo, por isso mesmo, é também preciso compreender – é o que nos sugere Benjamin – a contrapartida de que a *cultura é a base necessária para a autoconsciência de suas potencialidades autodestrutivas*.

O que Benjamin, Bataille e Adorno parecem centralmente insistir é na necessidade de que rompamos com a concepção clássica

da formação, da cultura ou da civilização como opostas à barbárie, à violência e à infelicidade. Com Freud, e talvez para além de Freud, parecem querer dizer-nos que a crítica da cultura – isto é, o julgamento e a compreensão dos seus limites – tornou-se para nós a principal tarefa cultural. E o é numa relação negativa com a cultura, cultura essa que, contudo, é imanente a esse exercício crítico. Compreender que a cultura nasce com e do sofrimento humano, mantendo-o e reproduzindo-o, compreender que a cultura se estrutura na e sobre a divisão social do trabalho e a divisão de classes, enfim, compreender que à cultura é imanente a barbárie tornou-se uma *tarefa cultural*, em razão da qual a cultura – como o diz Adorno – se torna, por sua vez, *crítica da cultura*.¹³

Esta conclusão última sobre a cultura talvez seja a última e mais radical conclusão da *cultura separada*. Diante dela, todo autocontentamento cultural, toda autossatisfação do espírito – seja artística, científica, tecnológica, filosófica – torna-se face da barbárie. Em outras palavras, toda a experiência do último século nos impede de ver na cultura, em qualquer de suas expressões, uma positividade *per se* emancipatória ou humanizadora. E nos exige, por consequência, que abandonemos a ingenuidade – sob risco de cairmos numa espécie de *cretinismo cultural* – de que as atividades artísticas, científicas, filosóficas estejam a salvo do comprometimento com a manutenção da dor e do sofrimento humanos; mais ainda, nos exige *saber* que toda obra guarda gemidos. Compreender isso parece preservar à cultura um lugar com relação à humanidade emancipada. Sim, mas apenas sob a condição de que a cultura, ao pôr-se como juíza de si, coloque-se negativamente diante de toda a transmissão cultural, de toda forma de saber separado, de toda continuidade histórica. Em outras palavras, que a cultura assuma a negatividade que se lhe tornou estruturalmente imanente e ouse deixar-se ir além de si.

¹³ Adorno, Theodor. Crítica cultural e sociedade. In: *Prisma: crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 18.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): DIFERENTES ENFOQUES

A formação de professores¹⁵ passou a ser muito discutida a partir do final da década de 70, a qual, todos sabemos, foi marcada por políticas autoritárias neste país. No período em questão, as principais diretrizes educacionais tiveram uma orientação pedagógica inspirada na assessoria norte-americana, através dos acordos MEC-*USAID*¹⁶, “centrados nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada Pedagogia Tecnista” (SAVIANI, 1994, p. 114).

No âmbito da formação inicial, também os conteúdos de ensino se centralizavam em uma determinada concepção de planejamento, cujos princípios indicavam a imediata aplicação no processo de ensino e aprendizagem,¹⁷ e o professor, por sua vez, deveria ser um executor das técnicas aprendidas. Dessa forma, diante dos desafios decorrentes da concepção tecnicista de educação, novas demandas se impuseram. Os modelos teóricos adotados, porém, foram muito questionados, uma vez que não respondiam mais às necessidades postas pela realidade, em todos os níveis de ensino.

O caráter técnico na formação inicial dos professores teve como pressuposto a realização do treinamento de habilidades

¹⁴ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis – SC.

¹⁵ Desse momento do texto em diante, farei referência a professores no sentido de gênero humano, ou seja, professores e professoras, tanto no singular quanto no plural.

¹⁶ Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency International of Development*.

¹⁷ Sobre Planejamento e Currículo, ver: TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1979; MENDES, Dermeval T. (Coord). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

específicas para o ensino. Assim, o planejamento e o controle das ações docentes passaram a ser utilizados como importantes instrumentos do modelo de uma racionalidade técnica, que se baseia na ideologia tecnocrática de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial de gestão.¹⁸ Contudo, vale ressaltar que, mesmo durante o predomínio das concepções tecnicistas e instrumentais para a área da educação, desencadeou-se igualmente um processo de crítica.

Ao mesmo tempo em que, nessa década, a Pedagogia assumida pelo governo buscou imprimir esse caráter à educação, ela foi sendo alvo de todo um processo de crítica. Segundo Saviani (1994), “boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional”.

A partir da década de 80, os problemas da formação de professores passaram a ser relacionados com as dificuldades da educação brasileira em geral. Junto a isso, passou a ser discutido também o papel social da escola. Sobre o professor, impuseram-se novos desafios que, dessa vez, passaram a estar voltados para outras preocupações, outras temáticas, que não apenas a sua ação pedagógica. A exigência era que os professores tivessem um maior compromisso de transformação da realidade social e dos próprios alunos. A prática pedagógica deveria estar associada a uma prática social global e portadora de um caráter político e transformador. E, nesse sentido, o perfil crítico do educador se definia pelo seu compromisso com as classes populares.¹⁹

¹⁸ Ler a respeito: ARANHA, Maria L. de A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1998; POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

¹⁹ Vale lembrar que, já na década de 60, havia ocorrido intensas mobilizações no âmbito da sociedade civil contra a grave crise social que o país atravessava. O movimento operário, as Ligas Camponesas, os sindicatos rurais, a Igreja Católica, através da Teologia da Libertação, os movimentos de alfabetização, etc. foram protagonistas desse movimento de cultura popular que se organizou na sociedade civil brasileira. Para saber mais, ler dentre outros: CUNHA, Luiz A. & GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987; CUNHA, Luiz A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

A formação dos professores tomou novo sentido e passou a ser discutida com maior ênfase no período. Porém, dadas a organização e exigências de diversos segmentos da sociedade, aos poucos o substantivo professor perdeu sua centralidade. Pereira (2000) afirma que, na literatura especializada, ocorre a insistência na utilização da palavra educador, ao invés de professor. Assim, a

figura do *educador* dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdos, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos metodológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político. (Pereira, 2000, p. 28)²⁰

Porém, ainda segundo Pereira (2000, p. 31), a tese da formação política do educador não se manteve intocável por muito tempo, uma vez que alguns educadores recolocaram em cena o caráter técnico de sua formação, mesmo com a mudança da designação. As teses de Guiomar Namó de Mello (1982)²¹ e Nosella (1983),²² ambas orientadas por Dermeval Saviani, contrapunham-se nesse debate.²³ A primeira destacava a relevância da competência técnica como condição para o compromisso político. A segunda apresentava, como fundamento, que a técnica em si já deveria conter e estabelecer um compromisso político. Contudo, a polêmica

²⁰ Para indicar as práticas pedagógicas fora da escola, os Movimentos de Educação de Base (MEB), da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), iniciaram o uso, já na década de 1960, do termo “educador” ao invés de “professor”.

²¹ A tese foi publicada no ano de 1982 com o título: “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”.

²² Ver: NOSELLA, Paulo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*, nº 14, pp 91-97, São Paulo, 1983.

²³ No item “Arautos da reforma entre os educadores,”este debate encontra-se bem desenvolvido (p. 82). In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000,

continuou presente. Além disso, desde os anos 80, o quadro conjuntural político em nível nacional e internacional vinha influenciando uma inflexão no discurso e na prática política de intelectuais, professores, sindicalistas e lideranças de movimentos sociais, com consequências preocupantes para a esfera social pública, incluindo aí a área da educação.²⁴

Na década de 90, as mudanças no cenário nacional e internacional²⁵ influenciaram o pensamento educacional e, especificamente, o debate em torno das políticas e reformas da formação de professores. No período, novos estudos e pesquisas foram sendo construídos no cenário educativo, em específico no âmbito da formação do professor. No Brasil, “desde a metade da década de 1990, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com a publicação das diretrizes e bases da educação nacional por meio da LDB nº 9.394/96, a área da formação de professores passou a configurar-se como um dos temas polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei” (Scheibe, 2002, p. 53-4).²⁶ Embora somente na última década do século XX esse debate tenha sido levado à exaustão, as propostas para a área da formação de professores têm assumido uma configuração diferenciada, ora compreendidas enquanto um caráter técnico, ora enquanto um caráter acadêmico e, mais recentemente, com feições e especificações mais práticas. Garcia (1999, p. 30) alerta-nos que “as concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar numerosas e, por vezes, contraditórias imagens do professor: eficaz, competente, técnico,

²⁴ Na área da economia, este período passou a ser denominado como a década “perdida”, dada a realidade social descortinada. Um outro Brasil, mais complexo e contraditório, se fazia visto: o da violência urbana, o dos altos índices de exclusão e o da tradição autoritária.

²⁵ Ver, dentre outros: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian J. Anos 90: O ensino Superior na América Latina. In: PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian J. Dilemas do ensino superior na América Latina. São Paulo: Papyrus, 1994. GENTILI, Pablo. A falsificação do Consenso. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

²⁶ Ver também: ANFOPE. Documento Final – X Encontro Nacional - Brasília. 2000. Florianópolis, 2000 – 2002.

pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflecte, etc.”²⁷

E, além disso, de acordo com Garcia (1999), gostaríamos de esclarecer que

nenhuma das orientações ou perspectivas e [enfoques] explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores. É necessário prestar atenção às palavras de Feiman-Nemser, quando afirma que *‘cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa’* (Garcia, 1999, p. 32) – grifos do autor.

Dessa forma, alertados sobre as dificuldades no trato com a temática, procuramos discutir a formação de professores, a partir de alguns enfoques que consideramos relevantes para a definição de uma base teórico-metodológica de nosso trabalho. Nesta exposição, recorreremos às análises realizadas por Pérez Gómez (1995, 2000, 2001), que contribuem para que possamos analisar as características e peculiaridades definidoras tanto da formação quanto da prática pedagógica de professores e, assim, compreendermos um pouco melhor os limites e os dilemas do processo de ensino e aprendizagem.²⁸

2 RACIONALIDADES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Como primeiro aspecto dessa discussão, gostaria de mencionar aquilo que pode ser tomado como racionalidade acadêmica na formação e que influi diretamente na docência.

²⁷ GARCIA (1999), destaca que há três concepções distintas de professor: 1) professor como uma pessoa real; 2) professor como um sujeito com destrezas e 3) o professor como um profissional que toma decisões.

²⁸ Ver também: GARCIA, Carlos M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

Atualmente, há um risco de a formação do professor ser pensada e realizada a partir daquilo que as empresas realizam com o trabalho, ou seja, treinamento ou até mesmo adestramento com vistas a uma atividade instrumental. Tais princípios vinculam-se diretamente à lógica capitalista liberal e neoliberal. Tal tendência, aponta para uma fragmentação e fragilização da participação, além da especialização dos conhecimentos, que cada vez mais se fecham em si. Os saberes em geral vêm sendo constituídos por relações isoladas, fragmentadas e que os impedem de compreender o todo.²⁹ Existe uma inteligência que ainda separa e fragmenta a realidade e dificulta as respostas diante de uma realidade que cada vez mais se complexifica.

Tal inteligência é a demonstração de uma racionalidade que vem impulsionando os processos e dinâmicas, tanto na pesquisa, quanto na formação e docência. Nesse sentido, esse enfoque tem estado mais presente na formação inicial realizada nos cursos superiores, mas também nos demais níveis de ensino. Neles, o ensino é compreendido como transmissão dos conhecimentos universalmente acumulados, aqueles considerados mais importantes e sistematizados ao longo da tradição cultural ocidental, sobretudo europeia. O repasse dos conteúdos acumulados, considerados válidos e imprescindíveis à formação do homem culto e polido, encontra-se circunscrito às disciplinas dos currículos. Nesse sentido, “o docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estava vinculada estritamente ao domínio dessas disciplinas, cujos conteúdos deve transmitir” (Pérez Gómez, 2001, p. 354). Assim, os conhecimentos especializados, transmitidos através das disciplinas, não surgem das práticas docentes, mas são produzidos externamente à experiência prática do professor e são aplicados através de técnicas que obedeçam a sua estrutura lógica.

²⁹ A esse respeito ler: CARMINATI, Celso J.; MEKSENAS, Paulo. As Ciências Humanas e a Produção Social da Pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. A Trama do Conhecimento. Campinas (SP), Papyrus, 2008, pp. 135 – 150.

Como segundo aspecto, levaria em conta os discursos e políticas que tomam a racionalidade técnica e, por sua vez, instrumental, pois tem suas raízes na tradição positivista.³⁰ Nessa tradição, “a primazia do *contexto de justificação* sobre o *contexto de descoberta* forçou a investigação prática a ajustar-se aos padrões que validam *a priori* o conhecimento científico ou as suas aplicações tecnológicas” (Pérez Gómez, 1995, p. 101). Ela tem sido predominante na cultura escolar do último século e suas influências têm sido visíveis no âmbito da estrutura organizacional da escola, no ensino/formação e na pesquisa. Por ela somos praticamente educados, tanto no âmbito da formação escolar e acadêmica, quanto política e culturalmente. Conforme Sacristan (1998, p. 37), “o domínio acadêmico do positivismo e sua projeção nas tradições do condutismo, primeiro, e do cognitivismo, depois, varreram toda a tradição de entendimento das formas e o papel do impulso afetivo na explicação das práticas sociais como a educação”.

Muitos professores, tanto aqueles formados em nível médio nos cursos de magistério, como os formados nas licenciaturas e bacharelados das universidades brasileiras, das últimas décadas, têm sido formados sob a predominância desse enfoque. Naturalmente, temos que considerar que houve também, no período, um significativo avanço dos “movimentos de educação popular”, que propiciou um revigoramento da educação, cuja contribuição levou à formação de uma consciência crítica de alunos e professores. Essa realidade se concretizou nas contestações à escola capitalista, como agente reprodutor de suas relações sociais autoritárias.³¹

A estrutura curricular de muitos desses cursos, após a reforma universitária nº 5.540 de 1968, passou a centrar-se em uma matriz epistemológica que apresenta proposições voltadas à solução de problemas pedagógicos, cujos princípios levam à aplicação linear de técnicas, a partir de teorias científicas.

³⁰ HABERMAS, J. Teoria de La Acción Comunicativa. Racionalidad de La Acción y Racionalización Social. Madrid, Taurus. Tomo I, 1988.

³¹ Ver: CUNHA, Luiz A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991; LIBÂNEO, José C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1984.

Segundo essa concepção, o professor é compreendido como um técnico, “que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, ele não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas e dinâmicas de intervenção técnicas que se derivam daquele” (Pérez Gómez, 2000, p. 357). Isso, por sua vez, faz com que a docência ou a prática pedagógica do professor se submeta aos conceitos e teorias apenas produzidos pelas ciências. Assim, no modelo de racionalidade técnica, o professor é apenas visto como alguém que, enquanto especialista, aplica na sua prática pedagógica as regras provenientes de um conhecimento científico, previamente determinado e definido e, também, das regras específicas da Pedagogia, condizentes com as regras da Didática.

Como terceiro aspecto, as políticas de formação dos professores têm por base uma racionalidade que chamamos “prática”, como bem demonstra Zeichner (1995).³² Nesse enfoque da racionalidade prática, o conceito predominante é aquele que compreende o professor como um artesão ou um artista, pois é na sua experiência como docente que ele deve ser capaz de demonstrar toda a sua criatividade para ser capaz de resolver os problemas e conflitos que se apresentam em sala de aula.

³² ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. (Coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Ver também: ZEICHNER, Ken. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez de 1998, n. 9.

Para melhor explicar a racionalidade que emerge da atividade prática, Schön apresenta três conceitos centrais, que são o “**conhecimento na ação**”,³³ a “**reflexão na ou durante a ação**”,³⁴ como sendo um dos aspectos fundamentais na dinâmica de aprendizagem significativa; e a reflexão “**sobre a ação**”.³⁵

Tais conceitos nos dão a dimensão da importância da docência e da complexidade que tal universo comporta. Assim, desperta-nos atenção como ocorre o processo de aquisição do conhecimento profissional e as definições que têm sido feitas sobre o comportamento dos professores no início de carreira e o exercício posterior da profissão. Em relação a isso,

é curioso comprovar como vai se modificando de forma acelerada o pensamento pedagógico dos professores/as novatos no sentido que determina a influência dos colegas, a rotina da escola ou as exigências da ideologia dominante sobre o ensino e a educação [...] o pensamento pedagógico dos professores/as novatos enriquecido teoricamente nos

³³ Este se manifesta no saber fazer, num diálogo contínuo com as situações problemáticas concretas. “O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência” (Pérez Gómez, 2000, p. 369).

³⁴ “Mas não há apenas um conhecimento implícito na atividade prática. Também é fácil reconhecer como na vida cotidiana frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que agimos. Schön denomina esse componente do pensamento prático *reflexão na ou durante a ação* [...]. Sobre o conhecimento de primeira ordem que se aloja e orienta toda a atividade prática se superpõe um conhecimento de segunda ordem, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre a interação particular que supõe a intervenção nela” (Pérez Gómez, 2000, p. 370).

³⁵ “Pode ser considerada como a análise que realiza o ser humano *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as pegadas que na memória correspondem à intervenção passada. [...] A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional”. (Pérez Gómez, 2000, p. 371)

anos de formação acadêmica, deteriora-se, simplifica-se e empobrece-se, como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional (Pérez Gómez, 2000, p. 364).³⁶

Além disso, é perceptível que a formação e a docência não enfrentam problemas de natureza prioritariamente prática, que podem ser simplesmente resolvidos mediante a aplicação de técnicas, uma vez que na maioria das vezes são oriundos de características situacionais do próprio contexto profissional e da própria história do grupo social a que pertence.

Além disso, diferentemente do enfoque técnico, neste, o conhecimento é gerado “nos intercâmbios espontâneos ou sistemáticas que constituem a cultura escolar, sob a pressão evidente da tradição histórica, das inércias da instituição e dos hábitos adquiridos e produzidos pelos docentes, alunos e comunidade social” (Pérez Gómez, 2001, p. 186).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos indicativos de reformas nas estruturas de formação de professores, com diretrizes curriculares nacionais, com investimentos em formação inicial, presencial e a distância e continuada, sobretudo para o curso de Pedagogia que deixa de formar nas habilitações, para formar o bacharel, muitos princípios norteadores das práticas ainda vem se baseando nas racionalidades acadêmicas e técnico-instrumental.

O modelo de formação conhecido com a fórmula “3 + 1”, que se apoia e, ao mesmo tempo, sustenta os enfoques acadêmicos e técnicos, tem criado situações de isolamento de profissionais, levando à fragmentação entre as teorias e as práticas educativas. O universo educacional da escola tem sido relegado a um segundo plano e as universidades têm-se mostrado estéreis em relação ao seu compromisso social e político. Assim, a formação acadêmica, técnica

³⁶ A este respeito ler: CARMINATI, Celso João. Professores de Filosofia: crise e perspectivas. Itajaí: UNIVALI, 2006, p. 110.

ou prática pode ser condição necessária, porém não suficiente. Nesse âmbito, acreditamos que as instituições formadoras, sobretudo em nível superior, devem ser propiciadoras de conteúdos e metodologias específicas para o exercício profissional, cujas convicções no conhecimento interdisciplinar possibilite assumir de frente os problemas e desafios da realidade social.

Mesmo assim, Pérez Gómez (1995) alerta que é preciso reconhecer que o conhecimento acadêmico, técnico e prático só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar. Essas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua atividade profissional.³⁷ Mesmo com tantas dificuldades, os professores, em geral, fazem parte de uma das categorias mais investigadas, o que segundo Sacristán (2002) não costuma ocorrer com os militares, que não investigam sobre os coronéis, nem com o corpo médico, que não costuma investigar sobre os médicos.

O enfoque prático, através da proposta do professor reflexivo, tem sido muito difundido nos espaços de formação, sobretudo nas escolas. Diante disso, reafirmamos a posição de Pimenta (2002), quando salienta que “desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano”, por se caracterizar apenas enquanto um processo psicológico individual, carecendo de relações simbólicas e sociais.

Por isso, a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre os saberes, vivências e sobre as

³⁷ Para ampliar essa discussão, ver, entre outros: MARTINS, Maria Anita V. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria A. P.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. Formação do Educador. São Paulo: UNESP, 1996, vol. 2.

experiências de vida, por isso o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, com a criação de redes coletivas de trabalho e que constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão.

É importante a criação de redes de formação participativa, onde seja possível compreender a individualidade do professor, onde em momentos de partilha de saberes os mesmos possam consolidar espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Esses aspectos, conjugados às dimensões epistemológica, ética e política, devem ser levados em consideração para que sejam repensadas as ações e a formação dos professores como sujeitos crítico-reflexivos.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento brasileiro? IN: PIMENTA, Selam, G.; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de Professores** - Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, ANGEL I. A. **Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto alegre: Artmed, 2000.

_____. O Pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTAN, José G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais na Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. & AMARAL, Ana L. **Formação de Professores. Políticas e Debates**. Campinas (SP): Papirus, 2002.

A FORMAÇÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Maria Socorro Lucena Lima³⁸

Não sois máquinas! Homens é que sois!
(Charles Chaplin)

1 INTRODUÇÃO

Gostaríamos de iniciar, lembrando um texto que escrevi para o livro “A Hora da Prática”, onde contávamos sobre o debate acontecido em uma das turmas de formação de professores na qual lecionávamos e, no decorrer da leitura de um dos textos do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), a frase *ensinar é uma prática essencialmente humana* provocou a presente reflexão. Em tom de brincadeira, um dos professores se antecipava: *Claro que é! Alguém dessa sala já viu um animal dando aula?*

Passamos a aprofundar cada conceito e fomos descobrindo que o ato de ensinar está situado na dimensão da Pedagogia, que é a ciência da educação como prática social e, dessa forma, precisa da Didática, como área preocupada com os fenômenos do ensinar e do aprender. Esse ensino tem as marcas da sociedade e da cultura onde está inserido.

Argumentávamos que a educação, uma das instâncias da vida do indivíduo, estaria a serviço da humanização do homem. Lembramos Cortella (1999), quando afirma que ser humano é ser junto, sendo necessário negar a afirmação de que *minha liberdade acaba, quando começa a do outro*. Para o autor, a minha liberdade acaba quando acaba a do outro. Dessa forma, a essência do ato de ensinar requer uma postura intelectual, de criatividade e coletividade.

Rememorando esse fato, queremos trazer uma reflexão sobre a formação e situá-la no contexto atual, indagando: até que ponto a formação aproxima ou afasta o professor da sua condição humana?

³⁸ Graduada em Letras (1971) e em Pedagogia (1978) pela Faculdade de Filosofia do Crato, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Professora e pesquisadora de docência, estágio e formação contínua.

Será que ter titulação ou ser um bom profissional no mundo atual, me torna melhor como pessoa?

Partindo dessas questões, trazemos, como primeiro objetivo do texto, refletir sobre as possibilidades e limites de uma formação humana para a sociedade contemporânea e, como segundo, trazer alguns estudos que possam auxiliar no resgate do caráter formativo presente nos cursos de formação e no cotidiano da escola. Para tanto, trabalharemos com as idéias de alguns filósofos, com elementos da prática docente vivida no chão da escola, articulados pela letra da canção Guerreiro Menino, de Gonzaguinha.

2 GUERREIRO MENINO

Aprendemos, quando lecionávamos na Faculdade de Quixadá, com um amigo de docência,³⁹ a dividir a letra da música em partes para dar uma ideia de movimento e dela retirar os recados e destaques pedagógicos. Assim nossa conversa tem três pontos de reflexão:

2.1 Guerreiros são pessoas tão fortes, tão frágeis, guerreiros são meninos no fundo do peito, precisam de um descanso, precisam de um remanso, precisam de um sonho que os tornem refeitos.

Partimos da metáfora do guerreiro para trazer a idéia da luta enfrentada pelo professor em seu trabalho, quando assume com a maior bravura, o trabalho de educar. Ensinar envolve a questão do diálogo, como essência da educação e visto como fenômeno humano transformador, indicativo de práxis, como ato de criação que promove a superação, a conquista dos homens em busca do conhecimento e da compreensão do mundo (FREIRE, 1975).

Acreditamos em uma dimensão gratificante da vida do professor que é feita de ações coletivas, da convivência, da intimidade com os lugares e espaços onde realizamos um bom trabalho, dos irmãos de profissão encontrados pela estrada, do fato de se trabalhar com a esperança, com a promoção humana, com o

³⁹ Luís Osvaldo Santiago Moreira de Sousa

porvir, de sentir os olhos dos alunos brilharem depois das aprendizagens construídas na sala de aula, entre tantas outras alegrias dessa profissão.

Apesar desse movimento, o professor tem também um trabalho solitário, vulnerável em seus momentos diante da sala de aula e dos problemas que lhe são peculiares, tais como a falta de motivação dos alunos, os atos de violência, o choque cultural, as deficiências de aprendizagem e tantas outras cobranças feitas a esse profissional. Diante do medo de não conseguir lidar com as questões surgidas, da insegurança e das incertezas, muitas vezes somos frágeis, sensíveis às críticas e às decepções pedagógicas e com o grupo de trabalho. O fato de estarmos aqui é uma busca de respostas. É a esperança de encontrar um apoio, uma palavra que nos traga acalanto, ao invés de cobranças, que nos anime a continuar a caminhada.

É preciso compreender os processos, os determinantes sociais, é preciso ser competente no seu trabalho, mas é preciso também, que o docente possa sentir-se gente, querido, respeitado. A pergunta que fazemos refere-se ao modo como os professores se relacionam com estas questões: onde e quando aprendi sobre formação humana? Na escola, na universidade, nos cursos de formação continuada, na igreja, na família, na vida? O que me torna mais humano e o que me afasta da minha humanidade?

2.2 Seu sonho é sua vida e vida é trabalho...

Como guerreiro, o professor realiza a rotina na somatória de duas tarefas principais: a familiar e a do cotidiano escolar. Conta ainda com as demandas do contexto onde atua, que requerem qualificação e certificação, cujos cursos são geralmente realizados nos períodos de férias e finais de semana. Esse trabalho acontece em uma história, em uma sociedade. E que tempo é esse? Quais as demandas da escola hoje?

Para melhor compreensão da realidade educacional na atualidade, Pimenta (2005) destaca três características da sociedade,

em que estamos inseridos: a informação, o não emprego e o esgarçamento das relações humanas. A escola sempre trabalhou com o conhecimento e hoje prevalece a informação, em sua extrema velocidade. O que fazer? Qual a importância da informação? E agora, qual o lugar do conhecimento na escola?

É preciso entender a informação, estudá-la, contextualizá-la para que ela se transforme em conhecimento e em sabedoria. A função do professor é auxiliar os alunos a se situar no mundo, a discutir valores, a analisar a informação.

A sociedade do não emprego, a substituição do homem pela máquina, o trabalho terceirizado chegam ao campo da educação. Os avanços e a tecnologia não têm garantido a questão da profissionalização docente, na qual o próprio emprego e os direitos historicamente conquistados estão ameaçados.

Como a escola está enfrentando as questões relacionadas à violência, à destruição da vida, do meio ambiente e das relações humanas? Nesse contexto, quem são nossos alunos? O que pensam? Como agem? Nesse sentido, o trabalho do professor na formação humana é fundamental, pois a instituição escolar é mediadora de saberes.

Importante perceber como a escola está vivendo o presente contexto. Quais marcas desse tempo estão agregadas ao trabalho do professor e as suas práticas? Como enfrentar a contradição entre a inclusão e meritocracia, coletividade e competição?

2.3 É triste ver esse homem, guerreiro, menino, com as marcas do seu tempo por sobre seus ombros, eu vejo que ele berra, eu vejo que ele sangra a dor que traz no peito, pois ama e ama.

As aprendizagens do professor, no contato com a realidade em que desenvolve seu trabalho, são tecidas de dificuldades e de possibilidade de construção e reconstrução dos conhecimentos e saberes. A análise sobre sua vida e sua prática, diante da política de educação e as mudanças dela decorrentes precisa apontar para a disponibilidade de fazer do trabalho um espaço de reflexão

profissional. Freire (1996) defende o direito ao conhecimento para os profissionais do magistério.

Toda formação vincula-se a uma intencionalidade, por isso compreendemos que a dimensão humana dessa formação precisa ser resgatada. Os docentes enfrentam, no espaço escolar, os problemas do contexto social, que, em sua maioria, ferem a essência humana, sua dignidade e cidadania. Essa questão necessita de novos olhares e estudos que possam trazer luzes para sua compreensão e debate.

Cortella (2008) recomenda muita cautela com as novidades, pois a educação é território fértil para elas. Segundo o autor, a novidade é passageira, enquanto o novo vem, se instala e permanece. A humanização na formação do educador sempre esteve presente na educação e na formação docente. No entanto, parece estar encoberta pelas exigências de resultados.

Para essa reflexão, destacamos três eixos para o estudo da *formação humana na formação do educador*:

O conhecimento sobre o assunto – O professor é um intelectual em processo contínuo de formação. Vista nessa perspectiva, a pesquisa é o eixo formativo. A participação em eventos, o acesso à literatura filosófica e a outros recursos que possam promover o debate sobre os mecanismos determinantes dos processos que distanciam ou aproximam, através do trabalho, a pessoa do seu processo de humanização;

Identidade – Através de ações que promovam o debate sobre as questões identitárias, o sentido e o significado da profissão em sua vida, a interpretação do ser humano, da sua busca e transcendência;

A reflexão – A partir da pesquisa, buscar experiências no campo da técnica, da estética, da política e da ética no fazer docente e na dimensão individual (Rios, 2006).

Ser professor hoje é um desafio que envolve a questão humanitária e conhecimentos específicos necessários para ver e conviver com o mundo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos uma realidade de reformas políticas e sociais que incluem as mudanças no campo da educação. A exigência legal (BRASIL, 1996) de professor qualificado, reforçado pelo discurso da qualificação, tem promovido uma grande corrida para as universidades à procura de certificação, qualificação e aperfeiçoamento profissional. Esse movimento é motivado também pelo cumprimento da legislação e das normas da educação, que consideram a titulação como critério de promoção e de ingresso no magistério.

É preciso lembrar que a formação humana é feita por pessoas e o ensino de qualidade, também. São professores com sonhos, desejos, sentimentos, memória e história. Considerar essas dimensões está além das questões religiosas e de moralidade. É direito do professor conhecer mais do que os limites da sua área de conhecimento e mais do que o utilitarismo dos métodos que produzirão melhores resultados para a escola. Essa questão é importante e muitos são os esforços na sua direção. No entanto, é preciso cuidar também dos professores, essas pessoas que se empenham, todos os dias, em um trabalho que consiste em realizar pequenas e grandes mudanças no campo da educação e da humanização do homem.

A canção que permeia esse texto termina dizendo que, diante da crise atual, *não dá pra ser feliz*, mas retorno ao início da mesma canção e descubro que *dá para ser feliz*, porque guerreiros são pessoas e pessoas se superam e encontram novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Feire: utopias e esperanças. In Eliana (*et al.*). **Processos de ensinar e aprender:** sujeitos, currículos e cultura: livro 3 / Peres, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- _____. **A Escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Maria Marina Dias Cavalcante⁴⁰
Isabel Magda Said Pierre Carneiro⁴¹

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo, impulsionada, principalmente, pelas novas demandas postas pelo que tem sido chamado Revolução da Tecnologia da Informação (CASTELLS, 2000), também atingem a instituição escolar, suscitando reflexões sobre seu papel como espaço que fomenta o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, crescem, nos sistemas educacionais, os debates a respeito da premente mudança nas práticas educativas desenvolvidas na escola e na atuação docente em face das atuais exigências do processo educativo.

Este trabalho apresenta resultados referentes aos desafios do trabalho dos professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental, ancorados em uma pesquisa mais ampla que busca analisar a relação entre a prática de pedagogos e graduandos em Pedagogia que já atuam profissionalmente em espaços escolares e a formação inicial por eles vivenciada.

⁴⁰ Professora de Didática e Prática de Ensino da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁴¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha na coordenadoria pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), campus Maracanaú.

Também traz à cena resultados referentes à pesquisa intitulada “O pedagogo em espaços escolares: quais os desafios da relação prática profissional e formação inicial”⁴², desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Essa proposta versa sobre a escola e o trabalho pedagógico vivenciado por profissionais de Pedagogia nesse espaço, a partir de aspectos (concepção de escola, dinâmica escolar e proposta pedagógica) suscitados no próprio exercício profissional e que o evidenciam como processo pedagógico consciente, organizado e intencional. Desse modo, um processo que visa direcionar a prática humana e intervir no conjunto de relações das quais está imbuída a sociedade.

A escola aqui tomada como *locus* oportuniza reflexões mediante práticas cooperativas e democráticas, condições reais para que possam se formar e se construir como sujeitos capazes de conviver numa sociedade na qual se entremeiam interveniências e influências culturais, políticas, sociais e econômicas. Assim, ela desenvolve um trabalho pedagógico que permite efetivamente o crescimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com fins a uma formação humana emancipatória, haja vista que “o espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem. É neste alargado que se pode conceber a prática de modelos emancipatórios, no sentido que o pedagógico e o político se interpenetram” (PACHECO, 2008, p. 27).

A reflexão crítica sobre a profissão possibilita ao educador compreender a relevância social de seu trabalho, a dimensão transformadora de sua ação educativa, portanto, permitindo o crescimento de sua consciência política, necessária ao desenvolvimento da competência técnica profissional. O professor

⁴² Essa proposta investigativa dá continuidade aos estudos realizados: Identidade profissional do pedagogo: o *habitus* escolar como espaço de (re) construção (CAVALCANTE, 2005) e o trabalho pedagógico e sua especificidade: a práxis dos profissionais de Pedagogia em espaços não escolares (CARNEIRO, 2007). Nessa perspectiva, ela se debruça sobre a relação que se estabelece no contexto escolar entre a prática profissional de pedagogos e graduandos de pedagogia e a formação por eles vivenciada no âmbito das políticas educacionais vigentes.

comprometido politicamente com a sua função e com a construção de uma escola democrática, dispõe-se, de forma espontânea, consciente e direcionada, a se preparar tecnicamente para o exercício de sua prática cotidiana.

Dessa forma, a escola desenvolve um trabalho pedagógico que visa esclarecer, transformar e orientar a práxis educativa para propósitos sociais e coletivos, suscitados na própria práxis e fundamentados em princípios éticos emancipatórios. Além disso, objetiva-se organizar ações para a concretização das propostas coletivas advindas da práxis. Tal trabalho favorece, no espaço escolar, momentos de reflexão sobre a ação e na ação que contribuem para a construção da identidade do ser professor. Desse modo, possibilita uma formação na qual “[...] os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre a conscientização e a contextualização” (PACHECO, 2008, p.25).

Nesse contexto, o estudo em questão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Centro Municipal de Educação e Saúde (CMES) – Projeto Nascente⁴³, criado pelo Decreto N°. 9135 de 01/07/93 DOM N°. 10176 de 16/08/93. Ressalta-se que o grupo de profissionais da Educação (7 professores, 1 coordenadora pedagógica e 1 diretora pedagógica) da referida instituição escolar a fazer parte da pesquisa se definiu tomando como orientação a livre adesão deles, momento situado na fase exploratória de campo.

Como procedimento de coleta de dados, recorreu-se à observação direta, haja vista que possibilita “[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitam o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 1994, p.59-60). Optou-se por observar a prática docente a partir do cotidiano escolar, buscando compreender as ações e as relações que representam um determinado contexto

⁴³ Trata-se de uma instituição de ensino pertencente à rede pública municipal de Fortaleza e vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE).

socio-histórico (a escola), as construções simbólicas e representacionais que permeiam esse espaço.

Outro importante procedimento adotado foi a entrevista semiestruturada, por favorecer uma maior relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, como afirmam Matos e Vieira (2002, p. 63): “essa é uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção das falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada”. As entrevistas se desenvolveram a partir de um esquema básico, isto é, de um roteiro com temáticas abordadas de forma bastante flexível, respeitando sobremaneira o ritmo do entrevistado e permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações, correções e possíveis esclarecimentos.

Em síntese, esta análise investigativa possibilitou vislumbrar os desafios do trabalho docente, a partir de aspectos, como: concepção de escola, dinâmica escolar e proposta pedagógica, inter-relacionados que constituem o trabalho pedagógico no espaço escolar, desvendando suas especificidades teóricas e práticas. Antes de apresentar os dados propriamente ditos, cabe aprofundar a discussão sobre escola e epistemologia da prática.

2 ESCOLA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

A escola é uma instituição social com objetivo de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos que deve acontecer de maneira contextualizada, desenvolvendo nos discentes a capacidade de se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Essa concepção deixa entrever que a escola é um local de efervescência e de ebulição de cultura, em que a organização do trabalho escolar tem os elementos constituintes: hierarquia escolar; visão de mundo; tipo de formação; concepção de ciência e espaços de poder, enfim, cultura social. Nessa perspectiva, não existe uma “ordem humana da cultura como um tecido uniforme e imutável”, ao contrário, ela difere de tempos e espaços sociais e está submetida aos

acaso das “relações de força simbólica vulnerável aos modos de transmissão e perpetuação” (FOURQUIN, 1993).

A existência da escola como espaço de relações de força, cuja estrutura abrange algo mais amplo do que as relações que se dão nos níveis administrativo e pedagógico, revela que as relações são dispostas conscientemente e que emanam da sua existência como *grupo social*, entrelaçada por interações socialmente estruturadas. A estrutura da escola é tecida de diferenças simbólicas. Entretanto, é importante observar, como afirma Bourdieu (2003, p. XXVII), que as interações dependem “não apenas da estrutura do grupo no interior da qual se realizam, mas, também de estruturas sociais em que se encontram inseridos os agentes em interação, a saber, a estrutura das relações de classe”.

Essa compreensão está respaldada pela noção de *campo de poder*, como espaço de relações de força (BOURDIEU, 2003, p. 52), permitindo o entendimento de que a estrutura da escola é um espaço de relações, ou seja, é a estrutura que vai organizar o espaço de relações de força, pois permite legitimar determinado regime de dominação.

O interesse em perceber os possíveis efeitos estruturais da escola sobre os profissionais investigados aponta, de um lado, para a ‘epistemologia da prática’, na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem “sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2002, p.230). Por outro lado, implica em uma intervenção crítica, comprometida e intencional em um determinado espaço social historicamente situado, a fim de que se realize um trabalho pedagógico voltado para a formação humana.

Na tomada de informações, elegeu-se o modo de análise da estrutura das escolas para apreciar a prática dos profissionais, tendo em vista a formação profissional e o trabalho pedagógico. Na

realidade, a situação é muito mais complexa, pois se compreendem as escolas na constituição profissional de seus membros. Para tanto, examinaram-se alguns aspectos: a) os elementos da estrutura instituída são considerados para que houvesse possibilidades de suporte à produção da identidade profissional; b) efeitos desses elementos no trabalho dos pedagogos; c) por fim, o entendimento da estrutura das escolas como “campo de poder foi esboçando certas propriedades das práticas profissionais”.

As razões que levaram à seleção desses aspectos foram: 1) a possibilidade de refletir sobre o cruzamento entre o que é instituído/estruturado (especialmente as inovações que a escola e/ou sistema de ensino público ou particular pretendiam impor, de uma forma burocrática) e o que pode ser instituinte/estruturante (o que era próprio da cultura das escolas que criavam o que Bourdieu (2003) chama de *habitus*); 2) a possibilidade de relacionar a estrutura organizativa - administrativa e pedagógica - com as interações simbólicas do grupo social das escolas; 3) a possibilidade de ampliar a visão dos movimentos da prática pelo olhar crítico da organização e articulação curricular e a falta de investimento na formação contínua dos profissionais.

São muitos os efeitos da estrutura das escolas no jeito dos investigados, que dão origem, nos pedagogos a determinados traços funcionais – tomada de posição, “em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo” (BOURDIEU, 1997, p. 63) - e traços contingentes (eventuais) – “em direção a possibilidades em que seja preciso criar do nada”.

Finalmente, a compreensão dos efeitos da estrutura das escolas determinando maneiras de constituição exprime para os pedagogos o campo de poder - e de lutas - apontando também certas “propriedades das práticas” como modos de adaptação/conformismo e/ou resistência/mudança à situação dominante de estrutura técnico-racional (BOURDIEU, 1997, p. 51).

3 RESULTADOS

3.1 Concepção de escola

A compreensão de que a escola é um espaço relevante para a obtenção de novos conhecimentos e experiências permite perceber as possibilidades que ela fornece nesse sentido. Assim, entende-se que é no exercício da formação, quer inicial ou contínua, que os professores vão construindo sua profissão no espaço escolar, como ambiente de formação.

A concepção de que a instituição escolar precisa oferecer situações que favoreçam o aprendizado aparece na fala da coordenadora pedagógica ao apontar que o trabalho pedagógico realizado na instituição busca contribuir para a formação do ser humano de forma integral: “escola é onde se trabalha a criança no seu todo. Nós temos que recebê-la com todos os seus conhecimentos prévios, seus anseios, seus problemas e suas angústias. Eu não consigo imaginar uma escola que trabalhe uma criança em compartimentos”.

Partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição que visa à formação humana, a professora ressalta a importância do diálogo contínuo entre os diversos agentes educacionais, sobretudo, o apoio que o núcleo gestor dá aos docentes na realização de seu trabalho pedagógico: “Eu vejo como a direção e a coordenação são muito abertas a críticas e sugestões, de forma que podemos conversar sobre nossa prática. Elas realmente estão dispostos a ensinar, não exigem ninguém pronto...”(sic).

Esse comentário remete à dimensão coletiva do trabalho pedagógico. O bom funcionamento de uma escola implica uma permanente cooperação de todos os seus agentes, que não apenas os professores. Essa idéia mais uma vez aparece quando a coordenadora pedagógica se refere à complexidade da profissão docente e a execução da proposta pedagógica da instituição: “eu acho que a escola para ser escola depende de todos os segmentos: pais, professores, direção, coordenação, funcionários, para que nós consigamos realizar um bom trabalho”.

O esforço das professoras e da coordenadora no desenvolvimento de um trabalho coletivo revela o compromisso desses profissionais com a democratização da educação escolar no país. Pode-se afirmar, assim, que o grupo de educadores do Projeto Nascente atua colaborativamente em função da construção de um perfil de cidadão, interagindo com o processo educativo que ocorre na sociedade como um todo.

3.2 Dinâmica escolar

O Projeto Nascente é uma instituição que tem uma singularidade e uma identidade própria, diferente das demais escolas públicas da rede municipal. Isso porque os professores ainda são estudantes universitários. Ele serve, assim, como espaço de aprendizagem para os futuros docentes que intencionam articular, na prática, os conhecimentos adquiridos durante a sua formação. Em virtude dessa característica, a referida instituição está sempre em constantes mudanças, sobretudo, de professores, conforme registrado no seguinte depoimento:

O Nascente é uma escola em constante mudança, pois entra e sai alunos e professores. Sempre tem essa dinâmica de mudança, inclusive aproveitando a seleção que é feita no final do ano. O começo do ano é uma forma deles aproveitarem as novas idéias que estão surgindo dentro da própria universidade. Esse o diferencial daqui que eu acho muito bom.

Nas escolas da rede pública, de modo geral, a mudança constante de professores é um problema. A rotatividade de docentes desorganiza a escola em si que, a cada saída ou entrada de um novo membro, necessita se reconfigurar. Os caminhos que estavam sendo percorridos muitas vezes são interrompidos ou desviados, prejudicando a construção de um projeto pedagógico (FURLANETTO, 2004).

No Projeto Nascente, a rotatividade de professores não tem afetado negativamente no processo de ensino e aprendizagem; pelo contrário, a referida instituição tem se sobressaído em termos de

rendimento escolar, o que pode ser observado nos índices numéricos (estatísticas) elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), em 2007.

A mudança constante de docentes também é considerada positiva pelos professores, pois é uma oportunidade que eles têm de aprender com as adversidades que ocorrem no cotidiano da sala de aula, como se percebe no seguinte depoimento: “eu acho interessante para o professor que está na faculdade aprender como utilizar sua teoria. Acredito que isso não afete a escola porque na última reunião foi dito que ela tem melhorado bastante o nível, inclusive dos próprios professores”.

A articulação entre a teoria e a prática é um dos principais objetivos dos docentes universitários que procuram o Projeto Nascente. Ela é fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, pois é um momento de produção de saberes e sentidos, revelando suas concepções de homem, educação, mundo e sociedade, formas de atuar e modos desejáveis de relação social, conforme se vislumbra no seguinte depoimento: “[...] é fundamental abrir seleção para os alunos poderem ir se encaminhando na prática. Eu tenho certeza que a grande maioria sai sem prática nenhuma e até para conseguir um estágio em outra escola é complicado”.

O depoimento ressalta a importância de ter a prática ao longo do curso como referente direto para constatar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Nesse sentido, é importante integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática para que se coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções.

3.3 Proposta Pedagógica – PP

O Projeto Pedagógico - PP é o documento que norteia o trabalho pedagógico da comunidade escolar. Ele é considerado pelos professores como a expressão da cultura da instituição com sua (re)criação e desenvolvimento, pois expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir

das pessoas que participaram da sua elaboração. Essa idéia é expressa a seguir:

Sempre digo que a nossa proposta vai muito de como o professor ou o grupo trabalha, pois querendo ou não, nós formamos os grupos com quem trabalhamos. É tanto que se você estiver aqui próximo ano talvez a cara da proposta seja outra, porque, com certeza, vai ter outro grupo, virão outras idéias, pessoas novas. Então é uma mudança que eu acho que é constante.

A obrigatoriedade do projeto político pedagógico tornou-se mais evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96). O artigo 12 dessa lei dá ao estabelecimento de ensino a incumbência de elaborar o seu projeto pedagógico e os artigos 13 e 14 apontam para os professores, supervisores e orientadores a responsabilidade de participar da elaboração desse projeto.

No Projeto Nascente, o PP foi elaborado em 2004 e é atualizado, anualmente, na semana pedagógica, com a participação da direção, dos professores, coordenadores, funcionários, alunos, pais de alunos e líderes comunitários, a fim de discutir os aspectos positivos e negativos do que foi realizado no ano anterior e o que precisa ser melhorado para o ano subsequente.

Mesmo tendo encontros anuais para atualizar a Proposta Pedagógica da escola, a diretora do Projeto Nascente reconhece que é insuficiente o tempo destinado para o aprofundamento das questões que envolvem objetivos e metas comuns à escola como um todo: “nós sabemos que muitas coisas restringem-se às leis, ficam somente no papel e não saem. Desde que chegamos aqui, nós tentamos colocar em prática. Mas eu acho que a proposta deveria ser um pouco mais debatida”.

O tempo dos professores é o principal aspecto que dificulta o seu envolvimento no que se refere ao projeto pedagógico da escola, conforme o depoimento da diretora: “Na verdade, você tem livre acesso a isso. Eu acho que falta é a questão é ir atrás porque não há recusa nenhuma, basta você pedir. A questão é o tempo que é corrido”.

Na fala da entrevistada, podem-se encontrar situações em que estão presentes os desafios relacionados ao processo de trabalho docente, ora para conservação, isto é, para a rotina, ora para subversão, na tentativa de orientar a construção de novo *habitus* que configura o sistema de normas organizadoras do campo pedagógico. São desafios que constituem estratégias pelas quais o estatuto da profissão pedagogo se constrói.

Dessa forma, revela-se a importância do trabalho pedagógico coletivo desenvolvido na escola como um articulador dos diversos segmentos da comunidade escolar, aspecto fundamental para sustentar a ação da escola em torno de um projeto.

No entanto, fica evidente a dificuldade de planejar ações que possibilitem a formação de conceitos, o delineamento de propostas, a retroalimentação do processo, a mudança ou reafirmação de paradigmas, como condições de construção da situação pretendida e de superação da situação atual.

Diante desses resultados, apontam-se algumas constatações que, certamente, servirão de pistas para estudos posteriores. Algumas dessas reflexões são explicitadas a seguir.

4 REFLEXÕES FINAIS

Os resultados explicitados suscitam algumas reflexões sobre a escola, considerando que os novos tempos impõem à profissão novas referências e exigências de qualificação e atuação.

Os dados apontam a importância da escola como um espaço de aprendizado para os pedagogos que estão iniciando a carreira docente, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática. Os momentos de reflexão e discussão acerca da profissão contribuem para construir a identidade do professor. Nessa perspectiva, é necessário considerar as constatações do estudo sob três aspectos, diretamente ligados ao processo de formação do pedagogo: como projeto pessoal; na perspectiva de projeto institucional e político; como projeto coletivo.

No que respeita à formação como projeto pessoal, destacam-se os depoimentos dos profissionais que apontam a escola como

espaço social central onde eles têm formatado a matriz do jeito de ser e de estar na profissão, manifestando-se positiva ou negativamente.

Constata-se também que os pedagogos entendem a formação relacionada à força do *habitus* partilhado, visto como preocupação com a formação que articule os saberes pedagógicos e científicos; proporcione a melhor formação científica e/ou curricular; respeite e valorize, socialmente, o trabalho do pedagogo e priorize a dimensão teoria/prática do curso. Eles consideram o mesmo processo como propulsor da (re) construção da identidade profissional, por isso a necessidade de investimento na formação contínua como um elemento estruturante e embora tácita, unânime entre os entrevistados. Na visão dos pedagogos, identifica-se a tendência a um novo *habitus*, que é possível pensar um novo profissional, portador do *habitus* alinhado às necessidades humanas, com predomínio na escola atual.

Nessa perspectiva, a formação possibilita aos pedagogos a problematização do trabalho pedagógico, em processo reflexivo de ação, tendo como parâmetro a teoria, de modo a permitir o exame de teorias implícitas, de esquemas de funcionamento e de atitudes. É o caminho palmilhado, aliado ao processo constante de autoavaliação que (re)orienta o trabalho, na direção da produção do conhecimento que tem sido a tônica da escola segundo os entrevistados.

Quanto ao segundo ponto da análise - formação do pedagogo como projeto institucional - defende-se que a instituição educacional deve ser espaço de construção do conhecimento para a formação, de que os profissionais da educação são sujeitos e não objetos. São portadores da 'epistemologia da prática', pois têm conhecimento e referencial teórico, construídos a partir do próprio campo de trabalho, que é o que os diferencia e estabelece a profissão. No entanto, o campo de trabalho ainda se configura, em grande parte, como instrumento do poder simbólico do Estado, pois os entrevistados comentam as fragilidades das políticas educacionais, causadoras do semiprofissionalismo e, conseqüentemente, dificultam a formação em contexto.

É verdade que esse é, hoje, um acontecimento incontestável, pois as políticas educacionais emergentes têm praticado a educação,

a fim de preparar os profissionais não para a profissão de pedagogo, mas para o *habitus* da economia capitalista. Por outro lado, é preciso que os profissionais da educação assumam essa responsabilidade e desenvolvam alternativas que possibilitem o novo *habitus*, ou seja, novo *habitus* que não se concretiza automaticamente, mas mediado pelo indivíduo e pelas relações sociais. Novo *habitus* compreendido como sistema flexível de disposições e sistema de esquemas em construção, como produto de relações dialéticas, entre a exterioridade e interioridade; novo *habitus* visto da perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, em processo de transformação. Somado ao entendimento da escola como espaço de formação, admite-se o trabalho coletivo como contraposição à cultura individualista da sala de aula⁴⁴, instaurada nas escolas, o que não significa desconsiderar outros aspectos relacionados ao efetivo fazer pedagógico. Nesse espaço, constroem-se o profissional e a instituição escolar, ou seja, o pedagogo (re)constrói a identidade profissional na ação e na interação que o espaço institucional escolar permite, ao recuperar o eixo pedagógico de sua ação traduzida, conforme Pimenta (2002, p. 45), [...] “em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade e para a melhoria das condições escolares.

Dessa forma, faz sentido falar-se da dimensão coletiva da formação, ou seja, como projeto coletivo – o que exige do espaço escolar a criação de estratégias que mobilizem os educadores na construção do projeto político pedagógico. Aqui, fala-se da escola como manifestação da vida, em toda sua complexidade, com as indagações sobre a comunidade educativa, que tem o modo próprio de ser, de conhecer e de querer. Uma escola que traduz os anseios e as necessidades profissionais dos integrantes.

⁴⁴ Cultura individualista aqui tratada de acordo com Farias (2002, p. 240) que compreende tal cultura como uma decorrência das condições de trabalho que a escola oferece, bem como pelo clima organizacional onde as relações verticalizadas e burocratizadas prevalecem.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.
- _____. **Sobre a Televisão**. Traduzido por Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. O trabalho pedagógico e sua especificidade: a práxis de profissionais de pedagogia em espaços não escolares. Fortaleza, 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Estadual do Ceará.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- CAVALCANTE M.M.D. **Identidade Profissional do Pedagogo: o *habitus* escolar como espaço de (re) construção**. Fortaleza, 2005. Doutorado, Universidade Federal do Ceará.
- FARIAS, M. I. S. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. Fortaleza, 2002. Doutorado, Universidade Federal do Ceará.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MATOS, K. S. L. e VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PIMENTA, S.G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENSINAR PELA PESQUISA: DOS DILEMAS À RENOVAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Isabel Maria Sabino de Farias⁴⁵
Silvina Pimentel Silva⁴⁶

1 INTRODUÇÃO

A docência é um trabalho complexo. Essa constatação emerge neste início de século XXI como um dos raros aspectos de convergência presente no debate político e acadêmico em relação à formação de professores. Consolida-se, nesse campo, o reconhecimento de que tornar-se professor está longe de ser um evento fortuito, fruto do imprevisto e de atitudes altruístas.

A compreensão da docência como uma profissão que lida com o humano, que visa à constituição de sujeitos (TARDIF e LESSARD, 2007; THERRIEN, 2009) mediante interações marcadas pelo entendimento intersubjetivo e gerador de significados, realçam as características dessa prática social: um trabalho contingente e que acontece em um ambiente marcado pela pluridimensionalidade de tarefas; simultaneidade dos eventos; imprevisibilidade do que se pode suceder e imediatez da exigência de decisão por parte do professor em face das situações ocorrentes. Como adverte Nóvoa (1992, p.27), as “situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas [...]”. Essa configuração, considerando o cenário social em que vivemos, marcado pela tecnologia, produção e difusão acelerada do conhecimento, torna ainda mais árdua o aprendizado da docência e/ou a renovação das práticas de ensino daqueles professores em exercício.

O fato é que hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, o professor vem sendo convocado a revisar seu papel de

⁴⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Prof^ª do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

⁴⁶ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Prof^ª da Universidade Estadual do Ceará.

formador. Pressupomos que o ato de formar reforça a capacidade de criar, compor, conceber. Centra-se não só sobre a transmissão de conhecimentos, mas essencialmente em um percurso de elaboração de saberes pelo ser que se forma. Portanto, não se limita aos cuidados dos aspectos cognitivos ou técnicos, mas funda-se em valores éticos, ambientais, morais, patrióticos, estéticos; uma formação humana que, dinâmica e coerentemente, se entende capaz de romper com valores políticos e sociais desenhados nos limites estreitos dos anseios de perpetuação das ideias capitalistas (SILVA, 2008). Nesse sentido, compreendemos que o trabalho pedagógico empreendido pelo docente, seja da Educação Básica, seja da Educação Superior, consiste em intervenção completa e profunda, num processo inter-relacional e simultâneo em que professores e alunos reproduzem e produzem conhecimentos em condições favoráveis para que todos se eduquem e se formem.

Todo educador ou educadora, no exercício da condição de formador e de formadora de homens e de mulheres, defronta-se com o desafio de “ser mais”. Assumir a condição de “formador” exige a consciência de suas responsabilidades, da necessidade constante de busca “de tornar-se formador” (FREIRE, 1998). É, pois, durante a formação das pessoas que se consolida a constituição e a desconstituição de um conjunto de saberes que configuram o nosso modo de ensinar, nosso modo de ser e estar na profissão. O exercício da autorreflexão é inerente ao próprio ofício do formador. A convivência com ideologias e com visões de mundo diversas permite ao pensamento humano filtrá-las, expurgá-las ou assimilá-las. Assim, alienamo-nos ou descobrimos as possibilidades e as impossibilidades de alcançar a nossa humanidade.

No âmbito da formação docente, isso implica em práticas orientadas para a reflexividade, práticas que priorizem o ato de pensar sobre a ação, suas determinações sociais e possibilidades de transformação. Acreditamos que a pesquisa como atividade mediadora da produção de conhecimento em muito pode contribuir nesse processo, configurando na formação de professores como princípio e um saber a ser desenvolvido.

2 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DOS SIGNIFICADOS

Formar professores para uma sociedade em metamorfose cultural, política e econômica constitui hoje desafio pedagógico de primeira ordem. Argumenta-se em favor de uma formação profissional que dê conta do desempenho exigido por contextos de trabalho revolucionados por relações de produção competitivas e instáveis, impulsionados pelo avanço tecnológico e pelo processamento acelerado de informações. A integração da pesquisa como componente formativo nos processos institucionais, em particular, no âmbito da universidade, ganha visibilidade neste quadro social e epistemológico.

O tema da relação ensino e pesquisa, embora não seja novo (FREIRE, 1981; ANDRÉ, 1994, 2001; CUNHA, 1998; LUDKE, 2001; GATTI, 1987; NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2006), ganha contornos mais definidos em face do crescente repúdio ao ensino reprodutivo, fundante de uma ação técnica, limitada e com reduzida possibilidade de promover a capacidade compreensiva e interventiva por meio do conhecimento. Mas que sentido de pesquisa vem permeando o discurso que a propõe como componente formativo? Essa indagação, de certo modo, encontra-se no cerne das preocupações e críticas que circundam o debate sobre o assunto.

Embora a literatura especializada ressalte a ausência de uma definição consensual em torno do conceito de pesquisa, é certo que as imagens socialmente construídas acerca dessa atividade são positivas, valorizadas e contribuem para sedimentar formas de ser e estar no mundo, sobretudo profissional. Assim, quando indagamos a uma pessoa o que ela entende por pesquisa é recorrente escutarmos respostas que a associa à produção de conhecimento, à criatividade, disciplina, atividade sistemática e rigorosa. Nessa compreensão, tende a predominar uma acepção acadêmica de pesquisa, como produção cumulativa de conhecimento voltada para o progresso e o desenvolvimento do homem e da sociedade. Vigora, pois, seu caráter de “instrumentação teórico-metodológica para construir o conhecimento”, recorrendo aos termos de Demo (1994, p. 33).

Não nos parece ser essa perspectiva que fundamenta a integração da pesquisa ao ensino na formação profissional de docentes. Entretanto, é certo que essa proposta toma como premissa o potencial formador da pesquisa, reconhecendo que ela fornece mecanismos que favorecem a articulação teoria e prática e propicia o desenvolvimento da capacidade de elaboração própria, tanto a quem ensina quanto àquele que aprende. Sob esta ótica, advoga-se a pesquisa como esteio que possibilita promover aprendizagem significativa nos processos formativos, ou seja, que fomenta a capacidade reflexiva através da articulação ensino e aprendizagem. Ela é concebida como um princípio de formação por articular o processo de ensinar e de aprender, de modo que a aprendizagem procede pela reflexão ou por intermédio de uma prática que capacite para um pensar problematizador e propositivo (BOUFLEUER, 2001). Entendida desse modo, a pesquisa se apresenta como prática que humaniza ao promover a capacidade compreensiva, crítica e interventiva por meio do conhecimento.

Nessa acepção, a pesquisa está associada à idéia de atividade orientada por finalidades emancipatórias que, no contexto da formação profissional, deve ser compreendida como busca de conhecimento, atitude política, ferramenta essencial da criação e da possibilidade de fomentar a capacidade de elaboração própria. Portanto, capaz de constituir-se em espaço de orientação que leva à superação de uma educação reprodutora em direção a uma educação voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Por articular o ensinar e o aprender, a pesquisa não comporta a cisão entre teoria e prática, reclamando contínua aproximação do ensino à prática social. É esse processo que a concretiza como princípio de formação, à medida que abre oportunidade à compreensão da realidade para além de sua manifestação empírica, de seu caráter de descoberta científica, fomentando a capacidade de reflexão e de intervenção mediada pelo conhecimento. Em Therrien e Nóbrega-Therrien (2006, p. 283), encontramos elementos elucidativos do sentido que a pesquisa assume como princípio de formação:

[...] o ensino articulado à pesquisa deve objetivar a **formação para a reflexão-na-ação**, de modo que o

novo profissional seja preparado para os desafios que a prática exige e preparado na pesquisa para buscar respostas às indagações advindas dessa prática. Os resultados do processo formativo podem alcançar maior fecundidade de acordo com a intensidade e fundamentação teórica propiciadas pela pesquisa que alicerça a reflexão sobre a prática. (Grifos nossos).

A integração da pesquisa ao ensino na perspectiva assinalada pelos autores certamente possibilitará ao professor em formação, seja inicial ou continuada, elaborar uma compreensão situada de seu trabalho e de seu papel social, arcabouço simbólico fundamental ao desenvolvimento de uma ação crítica.

Em práticas pedagógicas assim orientadas, funda-se o caráter emancipador da pesquisa, bem como sua proposição de elemento constitutivo da profissionalidade⁴⁷ requerida ao docente na contemporaneidade. Deste espera-se que demonstre domínio de conhecimentos próprios do campo, desenvolva postura investigativa em seus alunos em relação a esse fenômeno, seja capaz de construir conhecimento sobre seu trabalho e questões peculiares da prática, considerando seus múltiplos determinantes. Enfim, a pesquisa integrada ao ensino na formação profissional, em especial na formação docente, visa a promover as condições epistêmicas e metodológicas para que o sujeito em formação possa compreender e intervir nas situações e interações que permeiam o contexto de atuação profissional. Este nos parece ser o teor que a pesquisa como princípio de formação deve assumir nas iniciativas destinadas a formação docente, tanto de futuros profissionais quanto de professores veteranos, seja na constituição identitária inicial, seja na promoção contínua de sua renovação.

⁴⁷ Esse termo se refere à capacidade de o professor construir e reconstruir respostas práticas ao se defrontar com as questões que se apresentam nas situações de aula, na escola, na interação com os demais sujeitos da comunidade em que atua e na sociedade em geral, as quais configuram seu modo de ser e de estar na profissão (FARIAS *et al.*, 2009). Cunha (1999, p. 132) o define como “a profissão em ação”.

3 OS DESAFIOS DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ORIENTADA PELA PESQUISA

Todo e qualquer processo de formação reconhece e se propõe a efetivar a relação entre teoria e prática. Também, quando se fala de ensino e de pesquisa vem junto a idéia de que esses elementos são indissociáveis. Não há divergências teóricas quanto ao reconhecimento de seu valor e essencialidade nos processos formativos como elemento promotor de sua qualidade. As incertezas estão sobre como se efetivam as transformações desses propósitos em práxis, ou seja, como estão revitalizados na prática (SILVA, 2008).

Em cursos de formação de professores podemos identificar nitidamente a cisão entre teoria e prática, conseqüentemente, entre os atos de pensar e fazer. O estágio curricular, tradicionalmente situado ao final do curso, apresenta essa característica. As disciplinas teóricas antecedem aquelas ligadas à prática, ao saber-fazer. Teoria e prática, na maioria, ocupam lugares distintos. A integração da pesquisa ao ensino emerge como possibilidade de aproximação desses dois eixos da formação, pois, como argumenta 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”. A assertiva indica que a utilização da pesquisa no processo formativo apóia-se em sua finalidade pedagógica de “prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente” (ANDRÉ, 1994, p. 294).

Como diz Freire (1981, p.32), esses “que-fazer” se encontram um no corpo do outro, pois “enquanto ensino continuo procurando, reprocurando”. Ademais, é importante sublinhar que a preocupação que move a pesquisa como princípio de formação nas ações destinadas aos professores não é a formação de pesquisadores, mas “dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (ANDRÉ, 1994, p. 222).

Para Therrien, na apresentação do livro *Pesquisa Educacional – o prazer de conhecer* (VIEIRA E MATOS, 2001), o

ato de pesquisar decorre de uma “prática profissional adquirida pelo exercício” (p.14). O autor argumenta que essa prática ocorre, ”sobretudo pelo disciplinamento científico que proporciona a metodologia da pesquisa que conduz a uma leitura mais ordenada dos significados e das implicações de nossas ações cotidianas impregnadas de teorias educacionais” (*Id. Ibid.*), sendo, assim, uma lição a ser considerada.

Tal procedimento dificilmente pode acontecer sem o domínio da metodologia de pesquisa. Fazer, refazer, aprender e desaprender são vitais para lidar com a realização de trabalhos acadêmico-científicos e, portanto, para aprender a pesquisar, o que, de acordo André (2006, p. 223), acontece com a criação de

[...] situações de atividades que propiciem aos alunos aprender a observar, a formular uma questão de pesquisa, a encontrar dados e instrumentais que lhes permitam elucidar tal questão e sejam capazes de expressar os seus achados e suas dúvidas.

A autora destaca que o uso de metodologias de pesquisas resulta de uma aprendizagem. Criar situações que propiciem esse exercício é orientar para a busca sistemática do conhecimento; é aprender a fazer escolhas na definição dos melhores caminhos sobre o que investiga.

Inegavelmente, é tarefa das instituições formadoras, sejam elas de educação básica ou de ensino superior, cumprir propósitos fundamentais na elaboração e na transmissão do conhecimento acumulado historicamente e de preparar os que nela se formam para atuar com a devida competência no desempenho de suas funções.

Nesse contexto, uma variedade de práticas vêm sendo desenvolvidas visando redesenhar a formação dos professores, entre as quais se sobressai a perspectiva reflexiva apoiada numa epistemologia da prática. Contudo, a realização de mudanças é um processo complexo. Ser professor reflexivo é ser capaz de tomarmos a própria prática como objeto de investigação e de pensamento, embora não seja simples. O exercício da reflexão como

horizonte de alcance da realidade, como mecanismo de conquista da autonomia, constitui-se como desafio da formação. A pesquisa, por sua vez, deve ser tida como o espaço para pensar sobre práticas reais, como instrumento da observação, da reflexão, da elaboração e da sistematização do conhecimento, elementos imprescindíveis da formação do profissional reflexivo.

O prejuízo da ausência da pesquisa na formação é algo a ser considerado. A falta dessa vivência pode ser um dos determinantes da relativa fragilidade com a fundamentação teórico-prática, com o pouco domínio da metodologia de pesquisa e, por consequência, da inabilidade inicial para realizar trabalhos acadêmicos científicos a que alunos de Pedagogia fazem referência, e demonstram para a realização do trabalho de conclusão de curso. Na verdade, a presença desses sintomas, dentre outros que largamente podem ser apreciados, por dedução, insinuam-se como fruto do pouco contato com práticas investigativas no decurso da formação.

Transformar a pesquisa e as estratégias de ensino também em princípio educativo de formação não há dúvidas de que seja preciso, mas, acima de tudo, ancoradas na premissa básica de que a pesquisa é elemento fundamental da formulação do conhecimento, que, uma vez sistematizado e refletido, alimenta as teorizações das descobertas, atividade intencional e inseparável dos objetivos da vida escolar e acadêmica.

Essas ideias ampliam a perspectiva de formação sob tal óptica, princípios formativos devem se nutrir dinâmica e coerentemente, para que homens e mulheres sejam capazes de romper com um imaginário de sociedade meramente instituído como hegemônico pelo capitalismo. Supõe, portanto, uma formação que se empenhe em criar ambientes de aprendizagem, voltados para a superação de “uma perspectiva fragmentada, estática” de conhecimento, por entendê-lo “como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico do vir-a-ser” (MORAIS, 1997).

Severino (2006) convida-nos a pensar em premissas importantes na formação, mas que nem sempre aparecem nos ambientes acadêmicos. Entre elas, e em primeiro lugar, destaca a

presença da “pesquisa como postura epistêmica” (Id., p.184), como exigência não específica da formação profissional da educação, mas de todo profissional. Revela, ainda, o autor e atrela a essa uma premissa mais básica e universal: a de que “não se aprende sem construir conhecimento, ou seja, sem pesquisar” (Id. Ibid.). Também, textualmente, assevera: “Não haverá domínio significativo de conteúdos conceituais, de habilidades técnicas bem como dos próprios processos de produção de conhecimento, se não houver efetiva prática de realização de pesquisa” (id. Ibid.).

De acordo com o entendimento posto, a pesquisa deve ser vista como elemento por “excelência” da formação, como vetor fundamental da elaboração do conhecimento, das descobertas, isto é, de uma formação que promova o estudo e a reflexão sistemática sobre os fenômenos econômicos, políticos e sociais de forma consistente, como subsídio indispensável a atividade profissional (SILVA, 2008).

Interpomos a esse argumento a pergunta: fazer pesquisa não se aprende ao pesquisar? O poeta Carlos Drummond de Andrade diz que “amar se aprende amando”. Thiago de Melo ensina-nos: “não tenho um caminho novo, o que eu tenho de novo é um jeito de caminhar”. Antônio Machado fala: “caminheiro, não existe um caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Isso nos permite indagar: essa relação estende-se à 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?

Como Freire (1981, p.32), entendemos que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, o que nos incita a afirmar que a pesquisa é fundamental ao trabalho docente. Ela se apresenta como caminho de compreensão e renovação contínua de nosso modo de estar na docência, de viver, pensar e intervir nessa prática social.

4 POR UMA FORMAÇÃO CENTRADA NOS DILEMAS DA PRÁTICA

Em face das posições assumidas até aqui, entendemos ser urgente e fundamental aproximar a formação, seja inicial ou continuada, do que acontece efetivamente na escola, na sala de aula e demais contextos de atuação profissional do professor. Essa compreensão sinaliza para o desenvolvimento de iniciativas de formação fundamentadas no parâmetro da epistemologia da prática e da reflexividade, articulado à integração ensino e 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”. Neste 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 papel que desempenham no processo de trabalho e na identidade profissional (CARVALHO e THERRIEN, 2009). Esse entendimento permite-nos, portanto, compreender o que fundamenta a ação docente, assim como as articulações entre os diferentes aspectos que a caracterizam.

Tal paradigma concebe a formação como um *continuum* no qual o professor, no confronto com a realidade social, formula, idiossincrática e processualmente, seu conhecimento profissional. Nessa perspectiva, 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”, adverte Mizukami (2002, p.12). A autora assinala ainda que “sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos” (*Ibid.*).

Uma formação pautada nessa orientação deve primar pelo exercício permanente de pensar a prática, condição que possibilita/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, sobre os

alunos, sobre o currículo, sobre o ensino, assim reafirme seu papel nessa interação, bem como em relação aos 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 da educação e do ensino escolar. 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 definição 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 base 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).

Assim, é preciso 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 propiciarão 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), o professor a 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).

Tomar os dilemas da prática como eixo articulador de iniciativas de formação docente pressupõe que o espaço do trabalho e da prática sejam constituídos em 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 teorias que ancoram as decisões e ações do professor em situação de ensino, processo reflexivo vital a constituição/revitalização 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 elaborado no âmbito de suas vivências e experiências de modo significativo. Para Dewey (1978), “vida, experiência e aprendizagem não podem se separar” (p.14). Nesse sentido, precisamos entender que, nos processos formativos viver experiências de pesquisa é condição para exercermos uma prática reflexiva. De fato, são elas

que alimentam e vivificam nossas buscas. Portanto, não acontecem por acaso, pois toda formação é “experencial”: logo toda formação é fruto da experiência. (SILVA, 2008).

Ao compreendermos que seja a experiência que nos coloca diante do existir sempre de forma “singular, finita, imanente e contingente” (LAROSSA, 2002, p. 18), o aprender a pesquisar é um cuidado necessário e fundamental para aprendermos a lidar com os processos investigativos, foco do ensino e da aprendizagem docente e discente.

Inúmeros autores corroboram esses entendimentos, sinalizando a necessidade de processos formativos reflexivos e centrados na escola, uma vez que “saber ensinar requer competências” (THERRIEN, 2007, p. 2) que, numa perspectiva dialética da formação humana (MARKET, 2002), “implicam uma ação crítico-reflexiva e transformadora” fundada numa “racionalidade comunicativa e dialógica” voltada para a “emancipação profissional e humana dos formandos”. Tal demanda nos remete a pensar na condição que temos de usufruir dos contextos de socialização presentes em nossa existência, particularmente nos processos sistemáticos de formação docente, quando postos a serviço de um novo significado dos conteúdos da formação, entendidos como aporte para o rompimento com lógicas que favorecem práticas instrumentais. Entende-se que os espaços vinculados à educação formal devem ser tomados como expressão ampla dessa possibilidade, pois neles não há mera reprodução, mas também produção de conhecimento (SILVA, 2007).

A ideia de ensino vinculado à pesquisa emerge como uma via de concretização dessa intencionalidade na formação docente e discente, perspectiva fortalecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN (Resolução nº. 1/2002 – CNE/CP). Ela estabelece o “aprimoramento em práticas investigativas” (Art. 2º, inciso IV) como orientação a ser observada na organização curricular das propostas pedagógicas das diferentes IES. Para tanto, indica entre os princípios norteadores dessa preparação a pesquisa “com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...]” (Art. 3º, inciso III), dispositivo

justificado considerando que “ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL/MEC/CNE, 2002). O Parecer nº. 009/2001 – CNE/CP, que balizou as DCN, explicita o espírito dessa argumentação ao lembrar que:

[...] a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem [...] É importante [...] para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina [...] Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação (CNE, 2001, p. 35).

A aproximação dos mundos escola e universidade, bem como dos saberes e práticas dos professores universitários, professores da escola básica e licenciandos por meio de uma ação colaborativa apresenta-se como caminho fértil no propósito de efetivação da pesquisa como instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem na formação, por conseguinte, uma forma de criação e de recriação do conhecimento. Todavia, não nos parece demais alertar que a ação reflexiva não se restringe aos problemas da sala de aula ou mesmo da escola, que, embora necessária, não é suficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os fatores que condicionam a prática profissional docente (CONTRERAS, 1997).

De nossa parte, entendemos que ela reclama uma teoria que auxilie no desvelamento do sentido político, cultural e econômico da escola na sociedade, explicitando como este 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 (GIROUX, 1999). O motor da prática reflexiva crítica não é o conforto pessoal do professor, mas o comprometimento com a emancipação cultural, política e social tanto sua quanto de seus

alunos. Assim, a preocupação com a distância entre a prática e a aprendizagem do aluno é um elemento importante, mas não é o único. Também é preciso garantir que essa aprendizagem o instrumentalize para exercer sua cidadania de modo emancipador. Para isso o professor necessita reconhecer e questionar o ensino como uma construção social, vinculado a interesses de dominação, buscando desenvolver uma ação transformadora frente a esses determinantes (FARIAS, 2002). A prática reflexivo-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. Ademais, como Pimenta (2006, p. 27), entendemos que a importância desta perspectiva “[...] 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”.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**. 3 ed. Ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer n.º 009/2001**- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Resolução n.º 1/2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

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

CUNHA, M. I. C. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara, São Paulo: J. M. Editora, 1998.

_____. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. p. 127 - 147 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FARIAS, I. M. S. et all. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 2ª edição. Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GATTI, B. A. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação? In: **Boletim Anped**, v.9, nº. 1. p. 31-34, jan/mar. 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

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.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**., jan/fev/mar/abr. No. 19, 2002.

LOURENCETTI, G. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.49-69.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

MARKERT, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. In: **Revista Educação e Sociedade**, Fortaleza: Ed. UFC, nº 79, 2002, p. 189-212.

MATOS, K. S.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer. Brasília: Editora Plano, 2001.

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

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

MORAIS, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9ª. Ed. São Paulo: Papyrus, 1997 (Coleção Práxis).

NOVOA, A. **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.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.63-92. Uma reflexão sobre a prática, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Silvina Pimentel. Histórias de Formação em Pesquisa: trajetórias da UECE e da UFC (1985 a 2005). **Tese** (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2008.

_____. A participação em grupos de pesquisa como experiência

TERRIEN, J. 2009 (mimeo). NÓBREGA-TERRIEN, S. M.

Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em Educação e Saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. In: Revista da FAGED, UFBA, n°. 10, 2006.

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

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

Seção I – Avaliação, Currículo e Formação Docente

NAS TRILHAS DOS SABERES: ENSINANDO SE APRENDE

Ana Patrícia Oliveira dos Santos⁴⁸

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.

(DELORS)

1 INTRODUÇÃO

A Ciência constitui hoje a forma mais eficiente de gerar conhecimentos significativos para as sociedades contemporâneas. Porém, a pesquisa só evolui mediante o surgimento de contradições, de conflitos, de necessidades humanas que estimulem os seus avanços para compreender os fenômenos naturais. Para Vale (1998) a Ciência é, em suma, o conhecimento preocupado em determinar as leis gerais desses fenômenos.

A Educação fundamentada nos princípios de liberdade, democracia e participação cultural e, conseqüentemente, da escola apoiada por professores competentes no domínio dos conteúdos científicos, com visão política e instrumentalizada metodologicamente, cria condições para possibilitar as transformações sociais. É essa Educação que se almeja para as escolas brasileiras as quais podem representar aspectos decisivos e fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e para toda a sociedade. Esse formato de Educação é denominado Educação Científica e Tecnológica.

O presente trabalho teve início a partir da necessidade de inovar a aprendizagem e desenvolver a capacidade cognitiva do

⁴⁸ Ana Patrícia Oliveira dos Santos, Especialista em Educação Ambiental e Professora da disciplina de Biologia na EEEP Amélia Figueiredo de Lavor, Iguatu-CE.

educando, envolvendo teoria e prática, tornando-o um indivíduo crítico e sociável, apto a construir seu conhecimento.

Em cumprimento ao currículo do 1º ano do ensino médio, integrado ao ensino profissionalizante do curso Técnico em Enfermagem, na disciplina de Temáticas Práticas e Vivências, decidiu-se introduzir um conteúdo voltado para a área de saúde integrada ao ensino de biologia com o tema ‘Uso correto das plantas medicinais, um hábito milenar de sabedoria empírica transmitido a cada geração’. A escolha do tema voltado ao público envolvido (alunos da escola, vendedores ambulantes desses vegetais e alguns moradores do Bairro Santo Antônio, Iguatu-Ce) tem a pretensão de manter a cultura da população envolvida e fundamentada em literaturas científicas. Coloca-se, assim, o educando diante de uma situação real, instigando-o à articulação, discussão, indagação, reflexão e descoberta das respostas para suas dúvidas. O estudante fora das relações com o mundo e a sociedade é um ser alienado e sem condições de reagir aos múltiplos estímulos que decorrem de um contexto cada vez mais caracterizado pela Ciência e pela Técnica. Nessa perspectiva, diante das exigências da sociedade atual, o projeto tem o objetivo de valorizar o autoconhecimento do educando, tornando-o protagonista. Dessa forma, ele pode assumir desafios, replicar seus conhecimentos, ao realizar palestras, desenvolver oficinas, aplicando questionários na escola e na comunidade envolvida sobre o uso correto das plantas medicinais, usufruir dos avanços das ciências e tecnologias e consolidar, assim, sua aprendizagem, desenvolvendo seu espírito científico.

A implementação das estratégias para realizar as ações são planejadas e executadas por eles e orientadas pelo professor. Além de sensibilizar os jovens acerca das condições de sobrevivência da população envolvida, problema que remonta a situação dos brasileiros de renda igual ou inferior a um salário mínimo, o que contribui para a utilização desses vegetais - já que é inviável a estes o uso de remédios industrializados e porque acreditam que esses vegetais curam- estimula seu papel na sociedade, introjetando neles a busca do saber, aprendendo a ser, a aprender, a fazer e a conviver (DELORS, 98).

Partindo da premissa de que se aprende ensinando e se ensina aprendendo, de acordo com Freire(2003), percebe-se que, ao longo do desenvolvimento desse projeto, iniciado em fevereiro deste ano, houve crescente rendimento qualitativo na aprendizagem, ao relacionar a teoria com a prática.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Propor condições e estratégias para que o educando possa construir seu conhecimento, utilizando a teoria para aplicá-lo, através de projetos desenvolvidos em face dos problemas sociais.

2.2 Objetivos específicos

- Inovar as práticas e métodos aplicados, garantindo qualidade na educação dos alunos;
- Proporcionar aos educandos uma melhor compreensão dos conceitos básicos da disciplina;
- Fazer com que os educandos sejam capazes de articular seu pensamento de forma independente;
- Orientar para que o educando possa ser capaz de aplicar seu conhecimento na vida e intervir para resolver problemas;
- Propor condições e estratégias para que o educando possa construir seu conhecimento, utilizando a teoria para aplicá-lo, através de projetos desenvolvidos em face dos problemas sociais de sua realidade.

3 METODOLOGIA

A experiência como docente permite afirmar que os estudantes têm formas diferentes de se relacionar com o estudo dos conteúdos. Há os que se preocupam apenas com os resultados de seus estudos traduzidos pelas notas ou conceitos. Estes se relacionam

de forma superficial com os conteúdos. Há, também, os que buscam esclarecimentos profundos com o estudo e passam a analisá-lo para atingir uma visão ampla do conhecimento. De acordo com o exposto, Krasilchik (2005, p.12), descreve quatro níveis de alfabetização biológica:

1° - Nominal - quando o estudante reconhece os termos, mas não sabe seu significado biológico.

2° - Funcional - quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seu significado.

3° - Estrutural - quando os estudantes são capazes de explicar adequadamente, em suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos.

4° - Multidimensional - quando os estudantes aplicam o conhecimento e habilidades adquiridas, relacionando-as com o conhecimento de outras áreas, para resolver problemas reais.

Assim, os alunos ao concluírem o ensino médio devem atingir o 4° nível de alfabetização biológica, conforme indicado na citação anterior.

Na Biologia, o conhecimento científico se caracteriza por uma estrutura sistemática, na qual predomina o nível descritivo. Com certa frequência, os conteúdos são trabalhados de forma desvinculada da realidade, dos aspectos históricos e das questões sociais. O reflexo dessa prática pedagógica nos educandos é apenas a memorização dos conteúdos. Continua presente na escola o agir tradicional, tornando a vivência de sala de aula pouco produtiva. Os educandos fazem o papel de ouvintes passivos, comprovando a não ocorrência de um aprendizado interativo.

As metodologias de ensino precisam ser revistas, considerando-as de forma crítica e participativa, pois a metodologia utilizada pelo professor, o domínio do conhecimento específico de sua área e áreas afins e a relação deste com os educandos são decisivas no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vigotsky (2000), os conceitos científicos não são assimilados, nem decorados, nem memorizados, eles surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do próprio pensamento. A

formação dos conceitos científicos apenas começa no momento em que se assimila pela primeira vez um significado novo. Esse significado novo age como veículo do conceito científico.

A assimilação do sistema de conhecimentos científicos não é possível senão através da relação imediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados (VIGOTSKY, 2000, p. 269). Compreender como se dá a formação de um conceito científico é importante, pois é inerente ao exercício da docência o entendimento das bases biológicas e psicológicas do desenvolvimento do indivíduo e, principalmente, o desenvolvimento do pensamento. Portanto, é importante entender a utilidade do pensamento que consiste em possibilitar a elucidação de problemas, mostrar contextos e fundamentar alternativas. Isso porque o resultado da compreensão que se dá em sala de aula sobre os conteúdos trabalhados está vinculado à rede de relações e inter-relações que o estudante é capaz de estabelecer com o seu mundo.

É consenso entre os autores Krasilchik (2005), Marandino e *et al.* (2005), Sacristán (2000), Torres e *et al.* (2007) e Delizoicov (2000) que o conteúdo e a metodologia estão intimamente relacionados, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Nesse contexto e de acordo com as necessidades e exigências da prática docente, dependendo das condições da escola e do interesse de seus alunos, o professor selecionará a modalidade didática mais adequada para aquela situação/conteúdo.

Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e coletivo, exigindo por isso, parcerias entre professor/aluno-professor proporcionando a construção do conhecimento do aluno e aluno/aluno - aluno replicando seu conhecimento. Para estabelecer essas relações dialógicas, o professor poderá optar por várias modalidades didáticas que permitem esse tipo de interação. Uma modalidade didática, utilizada no ensino de Biologia, é apresentada a seguir:

- **MÍDIA E ENSINO**

Considerando o contexto da pesquisa e, conseqüentemente, o deste artigo, impõe-se a necessidade de discutir o papel da mídia para o ensino de Biologia. Para esta análise considera-se como mídia qualquer forma de comunicação que utilize um recurso tecnológico. Hoje as formas de comunicação possibilitam uma interação entre emissor e receptor. Decorrentes disso, os educadores precisam rever suas práticas pedagógicas, com objetivo de conhecer os recursos tecnológicos que poderão ser utilizados para favorecer sua comunicação com o educando. O desafio para os educadores é de entender a mídia como produtora de cultura.

Baseado nesse entendimento, os alunos em questão, após a escolha do tema, foram direcionados pelo professor orientador até a sala de informática da escola para realizar pesquisas relevantes ao uso correto das plantas medicinais: história, importância e questionário etnobotânico. E ainda assistiram a vídeos relacionados ao tema e à disciplina de Biologia, conhecendo uma célula vegetal, como ela realiza seu metabolismo e obtém energia para sobreviver, se ela não “come”?

Televisão e vídeo combinam a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão, que nos seduzem, informam, entretêm, projetam em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

3.1 Metodologia da Pesquisa

Partindo do pressuposto de que fatores relacionados aos encaminhamentos metodológicos influenciam no processo de ensino e aprendizagem e que é fundamental discutir os mais relevantes, aplicaram-se como metodologia da pesquisa entrevistas a alguns moradores da comunidade envolvida (Bairro Santo Antônio, Iguatu-CE), vendedores ambulantes dos vegetais no mercado central da mesma cidade e uma amostragem de alunos da própria escola. Para a entrevista, utilizou-se aplicação de questionário etnobotânico, elaborado pelos alunos envolvidos e aplicados por eles, o qual

permitiu investigar a relação do homem com a natureza, conhecendo a forma de utilização das ervas medicinais e sua indicação terapêutica, bem como o grau de instrução e escolaridade dos entrevistados. Para proceder à análise das questões, as entrevistas e as observações do questionário foram avaliadas pelos alunos sob orientação do professor, sendo discutidas posteriormente pelos mesmos.

- **DISCUSSÕES**

As discussões representam um avanço na construção de um diálogo em sala de aula. O professor tem condições de conduzir discussões que oportunizem aos educandos a participação intelectual nas atividades de investigação. Quando os conceitos são apresentados por meio de uma discussão, tornam-se mais agradáveis e interessantes, pois desafiam a imaginação dos estudantes. Há possibilidades de discussões de diversas maneiras, tais como discussões estruturadas e seminários. Após a análise da entrevista, os alunos realizaram seminários sobre a forma correta da utilização baseado em literaturas científicas, sendo posteriormente repassadas aos entrevistados. O professor precisa estar atento para não interferir de forma negativa, isto é, fazer intervenções atrapalhando a exposição das idéias dos estudantes. Para Torres e Irala (2007), essas modalidades têm o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas e ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem.

- **AULAS PRÁTICAS E EXCURSÕES**

As aulas práticas apresentam importância fundamental no ensino de Biologia, pois permitem aos educandos o contato direto com os fenômenos, manuseio de equipamentos e observação de organismos. Existem várias propostas de encaminhamento de aulas práticas. Geralmente, elas seguem critérios que permitem variar o

grau de liberdade concedida aos estudantes para seu desenvolvimento. No primeiro nível, o tipo mais diretivo, o professor oferece um problema, dá instruções para sua execução e apresenta os resultados esperados; no segundo nível, os alunos recebem o problema e as instruções sobre como proceder; no terceiro nível é proposto apenas o problema, cabendo aos alunos escolher o procedimento, coletar dados e interpretá-los e, no quarto nível, os alunos devem identificar algum problema que desejem investigar, planejar o experimento, executá-lo e chegar até as interpretações dos resultados (KRASILCHIK, 2005, p. 86). O plantio da horta em parceria com o instituto Elo amigo, visita à horta medicinal do Instituto Federal de Ensino Tecnológico- IFET/Iguatu, entrevista com vendedores ambulantes de ervas medicinais no mercado central da cidade de Iguatu e IFET, oficinas com o médico da comunidade responsável pelo Programa Saúde da Família- PSF, foram ações desenvolvidas pelos alunos, após estudos realizados.

Embora muitos professores considerem de grande importância os trabalhos de campo e excursões no cotidiano escolar, elas pouco acontecem. É provável que fatores como autorização dos pais, cedência de aulas de outros professores, transporte para levar os alunos, insegurança quanto ao comportamento da turma, falta de recursos financeiros e receio de que ocorram eventuais acidentes, façam com que pouquíssimos professores utilizem essa modalidade didática. Tais problemas podem ser amenizados com uma boa organização da excursão ou da aula a campo, pelo professor. Isso implica desde a escolha do local a ser visitado, o roteiro, os objetivos de estudo, a observação, coleta e a discussão dos dados.

- AULAS EXPOSITIVAS E MAPAS CONCEITUAIS

A aula expositiva é um tipo de metodologia que apresenta fatos sem justificá-los e sem explicar como se chegou a eles, o que afasta ainda mais a modalidade didática do objetivo de ensinar a pensar lógica e criticamente. Centralizar a aula num problema é uma das formas de intensificar a participação intelectual dos alunos, que acompanham as alternativas de solução propostas pelo expositor

(KRASILCHIK, 2005, p. 80). Nesse caso os alunos responsáveis pela exposição do projeto invertem o papel, formulam roteiros através de mapas conceituais e planejam as aulas informativas, o que estimula o aluno a refletir, a pesquisar, a selecionar, a analisar, a elaborar o conhecimento e aprender de uma maneira significativa.

- DEMONSTRAÇÕES

As demonstrações servem, principalmente, para apresentar à turma, por exemplo, espécimes ou fenômenos de difícil representação ou duração longa do experimento. Assim, justifica-se o uso dessa modalidade didática quando se quer economizar tempo ou não se tem material suficiente para toda a turma. Outra justificativa é a demonstração na forma de que todos possam ver a mesma coisa ou fenômeno, ao mesmo tempo. Nessa modalidade, os alunos, sob a orientação do professor, produzem vídeos para exposição de aulas, observando os aspectos abaixo citados por Krasilchik (2005):

- 1- O material em apresentação deve estar visível para todos.

- 2- O material em demonstração deve ser simples, limitando-se o que fica sobre a mesa o estritamente necessário.

- 3-Utilizando linguagem simples, falar alto e entusiasticamente, mostrando o que deseja passo a passo, repetindo quantas vezes forem necessárias para que todos possam acompanhar o procedimento.

- PROJETOS

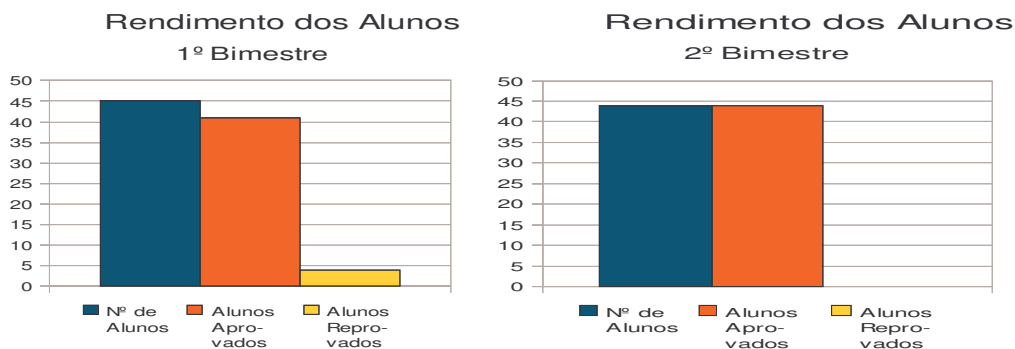
Os projetos podem ser desenvolvidos individualmente ou por equipes e ser utilizados para resolver problemas, permitindo aos estudantes o desenvolvimento de iniciativas, a capacidade de decidir, a capacidade de estabelecer um roteiro para suas tarefas e, finalmente, a capacidade de redigir um relatório no qual constam as conclusões obtidas. Esse processo implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam elaborar as informações

coletadas. Para aprender a adquirir novos conhecimentos com autonomia, os estudantes precisam conviver com situações e com condições para enfrentar problemas e questões diversas, circulando com fluência pelas diferentes formas de investigar e de conhecer. Segundo Behrens (2005), para a operacionalização do trabalho pedagógico, baseado em projetos, devem-se seguir algumas fases que compõem o processo metodológico, cabendo ao professor ordená-las da melhor forma possível. As fases são: definição do problema; organização de um roteiro de trabalho; execução do roteiro elaborado e elaboração do relatório final. O trabalho com projetos permite uma aprendizagem colaborativa, tornando a relação ensino e aprendizagem um processo dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos participativos e autônomos, criando a possibilidade de desfazer a forma de aula tradicional em que só o professor fala e apresenta os conteúdos e os alunos ficam restritos à escuta, cópia, memorização e repetição dos conteúdos (BEHRENS e ZEM, 2007, p. 47).

4 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Ao ensinar ciência e técnica de modo significativo, permitindo ao educando aplicar seus conhecimentos adquiridos de forma ativa, colocando a prática social como ponto de partida e de chegada da educação, criam-se condições para a formação do espírito científico para além do senso comum do educando, instigando sua capacidade de avaliar, de forma crítica, os conhecimentos em função das necessidades sociais, permitindo a formação de um educando questionador.

Tais condições possibilitam a construção do conhecimento do educando, conforme mostra o gráfico abaixo da turma do 1º ano do ensino médio integrado ao curso Técnico em Enfermagem, no qual apresenta aprendizagem significativa, comparando os resultados do 1º e do 2º bimestre.



REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- M. A. e ZEM, R. A. M. S. **Metodologia de Projetos: O processo de Aprender a Aprender**,
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- KRASILCHIK, M. **Práticas de Ensino de Biologia**. 4ª ed. ver. e amp., 1ª reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. **O professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- VALE, J. M. F. **Educação científica e sociedade**. In NARDI, R. (org.). **Questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo 2000
- DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000
- MARANDINO, M. *et al.* (org). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005. 208 p.
- MORAN, J. M, et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- SACRISTAN, J. G. *et al.* **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: 4ª ed. ArtMed, 2000.

MUDANÇA NO PROCESSO AVALIATIVO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

Francisco Leite Matos⁴⁹

1 INTRODUÇÃO

O processo de avaliação da aprendizagem escolar é um assunto inesgotável, abordado ao longo do tempo, por vários autores como Hofmann (1991), Vasconcelos (1995), Romão (1998), dentre outros, que sempre trazem para a mesa de debates questões pertinentes a esse processo, visando a uma compreensão maior dos objetivos da avaliação da aprendizagem.

No dia a dia, percebe-se o quanto os “protagonistas” do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos, professores e gestores, estão equivocados a respeito desse assunto. Muitos deles acham que avaliar é simplesmente “dar notas” como ressalta Luckesi (1998, p.18).

A avaliação, principalmente para professores e alunos, é a atividade mais valorizada no processo de ensino, em detrimento até mesmo da própria aprendizagem.

Mas, afinal, para que serve a avaliação? Ela realmente é necessária? Qual o meio mais eficaz de avaliar a aprendizagem?

Tais perguntas são algumas das mais corriqueiras quando se trata desse tema; esgotá-las é muita pretensão.

No entanto, pretendemos contribuir um pouco para essa discussão através de uma pesquisa realizada junto aos corpos docente e discente e da análise dos conceitos e percepções desses dois segmentos sobre o processo avaliativo.

Este trabalho surgiu a partir da observação por nós realizada, ao longo de quase uma década de militância no magistério, fato que nos traz uma série de indagações a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

⁴⁹ Graduado em Geografia e Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor lotado no Colégio Estadual Anchieta – Maranguape/CE.

Após esse período de trabalho no Colégio Estadual Anchieta, sendo responsável pela aprovação e reprovação de tantos alunos, começamos a questionar as nossas atitudes, principalmente, em relação à avaliação que fizemos ao longo desse tempo. Perguntamos: será que nossos alunos realmente estão aprendendo alguma coisa? Será que uma prova escrita, aplicada no final do mês, trazendo questões, muitas vezes retiradas de livros que nem sequer usamos, é suficiente para avaliar? Será que o desinteresse de nossos alunos é fruto apenas de cansaço?

O pior dessa história é perceber que são poucos aqueles que, pelo menos, param um minuto para pensar em sua prática pedagógica, em seus métodos de avaliação que, na ótica da maioria, são perfeitos. Foi então que começamos a nos questionar sobre como avaliar o aluno corretamente, fato que ganhou maior destaque no momento em que ficamos sabendo que em nosso colégio, finalmente, seria substituído o antigo e difundido método de avaliação por um modelo considerado processual.

Esse acontecimento trouxe uma série de inquietações a professores e alunos. Alguns não entenderam nada, outros logo se posicionaram contra e outros ficaram ansiosos; seria um sinal de mudança qualitativa pelos menos no que se refere à avaliação? Ou uma maneira de banalizar de uma vez o ensino? Todos deveriam ser aprovados automaticamente no fim do ano? Será que os professores perderiam o domínio da classe?

Foi motivado por essas inquietações, que eram nossas também, que resolvemos fazer uma análise do significado dessa mudança no processo avaliativo do Colégio Estadual Anchieta.

1.1 Os conceitos de avaliação

O processo da avaliação é algo bastante antigo, como aponta Desprebiteris (1997, p.51): *Já em 2025 a.C., o Grande Shun, imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de promover ou demitir.*

Apesar disso, muitos educadores, na atualidade, ainda encontram dificuldades para definir as reais funções e a importância desse processo tão discutido que é a avaliação da aprendizagem.

Mas, afinal o que é avaliação?

Para melhor compreensão do seu significado, recorreremos a alguns estudiosos, cujos nomes são citados a seguir:

SAUL (1991, p. 61)	LIBÁNEO (1994, p. 96)	HOFFMANN (1995, p. 153)	LUCKESI (1996, p. 33)
Avaliação emancipatória	Avaliação diagnóstica	Avaliação mediadora	Avaliação diagnóstica
A avaliação é um “processo de descrição e análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la.”	A avaliação é “um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.”	A avaliação “significa a ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.”	A avaliação “é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisões.”

Como se percebe, a avaliação é algo mais complexo do que a maioria pensa. Porém, pelo fato de muitos educadores desconhecerem essa profundidade, continua em vigência a antiga noção de que avaliação resume-se àquela semana de provas que não é o suficiente para atestar o nível de aprendizagem de um aluno e que, na verdade, só avalia sua capacidade de memorização.

O ato de ensinar é repleto de “charadas” bastante comentadas, porém, pouco esclarecidas. Uma dessas apresenta o resumo de toda a problemática educacional: de quem é a culpa pelo fracasso escolar?

Professores jogam essa responsabilidade para a condição social e características dos alunos. Secretarias jogam para

professores, pais jogam para as escolas e, no final, ninguém se entende e continua a dúvida.

A resposta mais comum, na sala dos professores, entre um gole e outro de café é proferida, quase em uníssono, com um ar de veredicto final: “o aluno não quer nada!”. Com essa afirmação, provam-se duas coisas: o professor não acredita em seu trabalho e tem profundo desconhecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Podem ser também apontados os desgovernos e sua falta de apoio à educação ou, quem sabe, o distanciamento dos pais em relação à escola e aos filhos.

O que na verdade se sabe é que falta um aprofundamento das discussões sobre esse quadro desanimador.

Vejamos a seguir os principais equívocos e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos mais clássicos temas da avaliação refere-se à questão da nota. Alunos, pais e professores são praticamente reféns desse instrumento. A nota, muitas vezes, tida como a coisa mais importante no processo. Com ela, alunos se desesperam, professores ameaçam, pais se preocupam etc.

Entre os autores que melhor abordaram esse equívoco encontra-se Luckesi (1998, p. 21). Na opinião dele, tudo está bem quando os alunos conseguem tirar boas notas.

Essa visão reducionista, chamada pelo autor supracitado de “pedagogia do exame”, já estava presente nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de formação da sociedade burguesa.

Também as pedagogias jesuítica e comeniana já apontavam tal importância para a nota.

A avaliação é hoje um instrumento de dominação da sala de aula e de seus integrantes. É uma arma usada para incutir medo aos alunos que devem sempre respeitar as autoridades por receio de uma possível reprovação, se a ordem for quebrada. É a fiel reprodução do modelo de sociedade que encontramos fora dos muros do colégio.

Professores não encontram outro meio para dominar as “feras” ávidas por barulho e brincadeiras. O ritual é sempre o mesmo

na hora em que o professor vê as coisas fugindo ao seu controle. Vêm as ameaças: arguição, provas mais difíceis etc.

Werneck (2000, p. 48), questiona a possibilidade de haver uma escola livre de notas e reprovação. Seria isso possível? O referido autor afirma ainda que *é possível trabalhar sem nota, impossível é trabalhar sem avaliação*. E, para tanto, tem que ser esclarecido para os mestres que avaliar não se faz pura e simplesmente corrigindo uma “provinha”, às vezes, mal elaborada, aplicada ao final do mês. Avaliação é algo que deve ser feito a todo o momento, através de observações que devem ser anotadas no diário de classe.

Ao dar vazão a essas doutrinas equivocadas, o professor adota atitudes condenáveis como a valorização daqueles que conseguem tirar as melhores notas, criando na sala um clima de competitividade e inveja entre os colegas. Até parece que, para alguns professores, na sala só existem aqueles que conseguem essas tais notas boas.

Bourdieu-Passeron, citados por Gama (1997, p. 32) já chamavam atenção para a função de inculcação da cultura dominante que o exame possui. Nesse tipo de escola, atenta Enguita, citado por Gama (1997, p. 48), *o aluno não encontra satisfação* em seu trabalho (...) todas as motivações lhes são extrínsecas.

Com essa visão parcial do caos do processo de ensino e aprendizagem, fica no ar a indagação: como, então, deve ser trabalhada a avaliação da aprendizagem, em conformidade com uma postura libertadora, emancipatória e democrática?

1.2 A tentativa

A avaliação da aprendizagem realizada nas escolas públicas do Ceará, até o ano letivo de 2001, sempre se pautou em modelo tradicional tido como excludente e classificatório, sendo que os resultados eram expressos por notas que variavam de 0 a 10 e a média 5,0 era considerada o mínimo necessário para a aprovação.

Foi aí que, no referido ano, por exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, as escolas deveriam alterar seus processos de avaliação. E foi o que aconteceu, também, no Colégio Estadual

Anchieta, que já havia adiado, o máximo possível, a implantação de um novo sistema baseado nos conceitos avaliação satisfatória – AS e avaliação não satisfatória - ANS e, como não poderia deixar de ser, essa mudança foi marcada por um verdadeiro pandemônio dentro dos muros do referido estabelecimento público de ensino. Os sentimentos variavam entre o medo, angústia, revolta, ansiedade e expectativa. Muitos professores ficaram indignados com tudo o que estava acontecendo, pois, na verdade, ficaram apreensivos com o vislumbamento de um futuro próximo no qual eles perderiam aquilo que Hoffmann (1993, p. 19) chama de “rede de segurança” que são as provas e notas. Outros professores foram taxativos afirmando que esse seria o “golpe de misericórdia” na Educação, pois, no dizer deles, “a aprovação agora seria facilitada, já que os alunos seriam avaliados em seu todo”.

Por outro lado, entre os alunos ditos “interessados”, a grita não foi menor, nem diferente, pois esses acreditavam que, com esse método “facilitador”, o rendimento das aulas cairia e, com isso, a preparação para concursos como o vestibular seria insatisfatória. No entanto, o aumento da indisciplina, uma de nossas preocupações iniciais, foi logo rebatida por professores e alunos, os quais concordaram que a sua manutenção não é consequência do modo de avaliação e sim da postura do professor.

O prejuízo, na opinião de professores e alunos, se restringiu ao nível de aprendizagem que, para ambos, teve uma sensível queda, haja vista que os critérios avaliativos se tornaram mais amplos, com a observação de elementos, antes desprezados, como criatividade, assiduidade, participação além, é claro, da capacidade cognitiva.

Constatou-se, porém, que alguns professores ainda desconhecem o verdadeiro significado de avaliação. A confusão mais comum refere-se à diferenciação entre prova escrita e avaliação.

Outra constatação é que os professores desconhecem como se dá a aprendizagem, além de que, principalmente entre os professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a apreensão do conteúdo ainda é o critério mais importante em suas “avaliações”.

A respeito da frequência, viu-se que apenas professores da área de Ciências Humanas estão de acordo com aquilo que exige o

método processual, pois, conforme afirmação deles, sua avaliação é diária, enquanto os professores de Ciências Exatas afirmaram adotar o processo de avaliações mensais.

Pelos dados obtidos, supõe-se que os professores da área de Ciências Humanas são mais coerentes em suas afirmações e mais propensos e abertos às mudanças decorrentes do uso do método processual.

Contudo, apesar de manterem posturas diferentes, ambos os grupos solidarizaram-se no tocante à extinção da reprovação, algo polêmico, que mesmo os professores de Humanas foram taxativos em sua rejeição.

Quando foram questionados sobre a possibilidade de continuação do método processual no ano letivo seguinte, professores de Ciências Exatas rejeitaram a idéia, optando pelo retorno do antigo sistema, assim como o grupo de Humanas que se posicionou da mesma forma, acenando, inclusive, para o uso dos mesmos procedimentos.

Pelo visto, a experiência efêmera pela qual passou o Colégio Estadual Anchieta não teve saldos positivos e, como consequência maior, teve a rejeição por parte de alunos e professores às menções AS/ANS.

Tal situação justifica-se pelos seguintes aspectos:

- 1.Falta de preparação e sensibilização adequada dos professores.
- 2.O método processual não se adéqua à realidade das escolas públicas, com salas superlotadas e professores com excessiva carga horária.
- 3.Entendimento equivocado por parte de professores, gestores e alunos do real significado do processo avaliativo.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nosso ver, as deficiências encontradas no ensino público não serão eliminadas apenas mudando o modelo de avaliação empregada pelas unidades de ensino. A saída encontra-se, também,

fora dos muros da escola, a partir da efetivação de programas públicos que efetivem uma melhor distribuição de renda, pois famílias de barriga vazia jamais terão como prioridade a educação de seus filhos, os quais reproduzirão essa situação em seus descendentes. Dentro dos muros, temos que investir na modernização da estrutura física da escola, bem como na revisão dos programas curriculares das diversas disciplinas, valorização do profissional do magistério, capacitação melhor para gestores, entre outros fatores que possam contribuir para a construção de uma escola mais atraente.

Porém, também apontamos uma deficiente formação dos educadores, fazendo com que seja urgente uma revisão nos currículos dos cursos de Licenciatura Plena. A universidade, em muitos casos apenas confere o título; o aprendizado se dá mesmo é na prática e isso leva tempo.

Como consequência temos um professor que, ao chegar à escola, não possui o necessário conhecimento de fundamentos pedagógicos importantíssimos para a sua prática, daí a dificuldade em entender a importância da didática, como se dá aprendizagem efetiva e o real significado do processo avaliativo.

Enquanto essas e outras distorções não forem devidamente corrigidas, pouco ou nada teremos de avanço no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação mediadora : uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998

MENEGOLA, Maximiliano. **E agora professor ?** 3ªed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1989

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 6ªed. Campinas: Papirus, 1997

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad,1995.

WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais – aprendemos de menos.** 7ªed., Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

DOCÊNCIA NOS CEJA: ALGUNS ELEMENTOS PARA COMPREENDER A CULTURA DE SEUS PROFESSORES

Jefferson Falcão Sales⁵⁰

Minha presença de professor que não pode passar despercebida pelos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Paulo Freire in Pedagogia da Autonomia

Estamos convicto, como também o estão muitos autores (FARIAS, 2006; GARCÍA, 1992; GÓMEZ, 2001; HARGREAVES, 1998; PERES, 2000; SARMENTO, 1993), da idéia de que os professores são as pedras angulares da escola e, por que não dizer, dos sistemas escolares. Nesse sentido, este artigo aborda elementos que fundamentam e produzem, no interior dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), a cultura docente, bem como os que condicionam o trabalho e a forma como os professores dessas escolas se constituem como colegiado ou grupo profissional.

1 CULTURA DOCENTE, UMA CONSTRUÇÃO SEMPRE SINGULAR

Podemos dizer que a cultura profissional dos professores é uma dimensão central à cultura de uma escola. Os professores, como grupo ocupacional, geram a partir de seus saberes, normas, crenças e artefatos, modos de educar e viver na escola que retratam suas

⁵⁰ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Estado do Ceará - Área de Concentração em Formação de Professores. Atualmente exerce a função de professor da Educação de Jovens e Adultos semipresencial (Disciplina - Filosofia) no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos e de docente do Ensino Superior atuando na formação de professores do Curso de Pedagogia das Faculdades Cearenses. Pesquisador da área de política educacional, formação e cultura docente na Educação de Jovens e Adultos.

individualidades numa coletividade intelectual e simbólica. A cultura docente permite a atribuição de identidade aos professores e os auxilia na batalha contra os desafios inerentes ao magistério. É no processo de socialização que os mestres internalizam suas experiências, construindo formas e esquemas culturais que determinam os caminhos de suas atividades profissionais.

No entanto, a cultura escolar não se desenha apenas a partir de seus professores. Nela também estão inseridos os pensamentos e ações dos alunos, assistentes sociais, psicólogos, funcionários, gestores etc. Mas, sem dúvida, vem dos docentes a contribuição mais significativa na construção e efetivação das crenças e valores que permeiam o interior da escola como organização. Considerando a escola um corpo humano, podemos metaforicamente afirmar que o seu centro vital é a cultura de seus professores que irriga toda a organização com nutrientes provindos de suas experiências pessoais, sociais, intelectuais e políticas.

Para Gómez (2001) a cultura docente é um complexo fenômeno, cuja compreensão envolve três níveis distintos de análise: i) *o nível transracional*, onde os valores são concebidos como propostas metafísicas, fundamentadas em crenças, códigos éticos e intuições morais; ii) *o nível racional*, no qual os valores se fundamentam em normas e expectativas do contexto social, dependendo de justificação coletiva; iii) *o nível sub-racional*, em que os valores são experimentados como sentimentos e preferências pessoais, ou seja, estão impregnados de emotividade, assim são considerados amorais e associais.

Na cultura organizacional da escola emerge todos esses níveis de compreensão da cultura de seus professores, seja de forma bem evidente ou implicitamente. Hargreaves (1998) contribui bastante na discussão sobre como se processa a construção da cultura docente num determinado estabelecimento de ensino. Esse autor de modo epistêmico-didático afirma que o que os professores pensam, fazem e dizem representa o *conteúdo* de sua cultura profissional; e a *forma* expressa os padrões de relacionamento e os modos de interação entre eles. Sobre o assunto corrobora Farias (2006, p.85):

“O conteúdo diz respeito a uma variedade de aspectos que constituem o pensamento pedagógico dos professores, envolvendo desde as teorias mais explícitas e difusas até as técnicas que materializam sua atuação. A forma da cultura docente (...) pode ser percebida nas condições concretas em que se desenvolve o trabalho do professor, mais especificamente no modo como este sujeito articula suas relações com os demais colegas”

Nesse sentido, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem, as concepções e os modelos de avaliação, a função da escola, a estrutura organizacional, os processos de socialização internos e externos à escola, a concepção de desenvolvimento dos sujeitos, bem como o significado e a evolução da sociedade constituem componentes do conteúdo da cultura docente. Vale ressaltar que, genericamente falando, o conteúdo da cultura dos educadores se manifesta a partir da forma como eles interagem entre si para atender a demanda de suas ações profissionais. Ou seja, é mediante as diferentes formas da cultura docente que os professores se realizam, reproduzem e redefinem os seus conteúdos como grupo ocupacional.

Está nas formas de relacionamentos entre os professores a chave para transformação dos modos de pensar e fazer desses profissionais (FARIAS, 2006). Com respeito à natureza da interação dos professores no cotidiano escolar, Hargreaves (1998) aponta quatro formas de cultura ocupacional-profissional docente: individualismo, balcanização, colegialidade artificial e a cultura de colaboração. Para cada uma faz-se necessário um detalhamento mais aprofundado.

2 O INDIVIDUALISMO

Concordo com Farias (2006), quando afirma que o individualismo ainda se apresenta como a forma da cultura docente predominante nas escolas. Esse fenômeno sociocultural encontra-se enraizado nos diferentes aspectos da tradição educacional: arquitetura escolar; desvalorização do tempo para situações de

interação coletiva; ativismo docente; fragmentação curricular; administração escolar burocrática e centralizada, entre outros.

Numa visão simplista e estigmatizante é difícil considerarmos esse mecanismo (individualismo) como uma estratégia positiva de preservação construída pelo professorado para superarem os “nós” que envolvem o trabalho docente. Em geral, ser “individualista” tem uma conotação negativa, ligada a uma idéia de déficit psicológico ou situação parecida. Rompendo essa visão reducionista, Hargreaves (op. cit.) inclui em sua análise teórica a dimensão da individualidade e da individuação que pode conferir aos professores a conscientização, a autonomia, a emancipação, a criatividade, a intimidade, a reflexão, etc. (PERES, 2000). Desse modo, contextualiza o conceito de individualismo em três situações distintas: “*El individualismo restringido*”; “*el individualismo estratégico*” e “*el individualismo electivo*” (HARGREAVES, *idem*).

No individualismo restringido os professores ensinam, planejam e, em geral, trabalham sozinhos devido às limitações situacionais e administrativas em que estão inseridos. Salas de aula superlotadas, com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, ausência de um ambiente propício e falta de apoio da direção na organização do tempo para interação dos professores, permitem a construção deste tipo de individualismo.

Já o individualismo estratégico refere-se à forma utilizada pelos professores para construir e criar ativamente pautas individualizadas de trabalho como respostas às contingências cotidianas de seu ambiente de trabalho. O interesse do professor está voltado basicamente às atividades referentes ao seu dia a dia na escola, pois dispõe de pouco tempo para dar conta da demanda inerente ao seu trabalho (planejamento de aula, preparação de avaliações, estudo individual, busca de metodologias, diagnóstico dos alunos, preenchimento de diários, etc.).

O individualismo eletivo se caracteriza como uma opção de trabalho assumida pelo professor. Como afirma Hargreaves (1998) “*es una forma preferida de estar y de trabajar y no una simple respuesta restringida o estratégica a las exigencias y contingencias ocupacionales*”. Objetivamente, põe em relevo a autonomia e a

independência profissional do professor ao manifestar sua capacidade intelectual e criativa no desenvolvimento de suas atividades (FARIAS, 2006). O individualismo eletivo traz à tona a individualidade do professor como profissional que sabe e pensa sobre o que faz.

Essas diferentes perspectivas sobre o individualismo assinalam que é preciso prudência ao interpretar o isolamento ou a solidão do professor, já que isso pode representar uma forma madura e refletida de realização do seu trabalho. Além disso, a reflexão e a introspecção intelectual conduzem a construção de indivíduos criativos, autônomos e críticos que, com certeza, são verdadeiramente colaboradores e não meros copiadores ou oportunistas (HARGREAVES, 1998).

Toda essa discussão sobre o individualismo nos permite elaborar algumas considerações acerca do trabalho docente dos Centros de Educação de Jovens e Adultos. O individualismo restringido pode encontrar alguns impedimentos para a evolução. Primeiramente, não se trabalha em salas separadas para cada professor. Elas são divididas, por área de conhecimento, permitindo maior interação entre os professores. O atendimento aos alunos é individualizado, proporcionando melhor qualidade de trabalho ao professor. A organização do tempo de trabalho dos professores se realiza através de plantões, permitindo maior flexibilidade ao docente.

No que tange ao individualismo estratégico, reafirma-se o argumento mencionado anteriormente. Nos CEJA o professor não vai se preocupar com preparação de aulas cotidianamente, bem como com a organização de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os conteúdos estão todos detalhados em livros textos (módulos) e o professor trabalha em sistema de atendimento individual. Em relação à preparação de avaliações, o professor também estará isento de tal preocupação, pelo menos anualmente, pois as avaliações são devidamente elaboradas em sistema de colaboração uma vez ao ano, atendendo evidentemente ao conteúdos dos módulos. Referente ao diagnóstico do aluno e registro acadêmico deles, o trabalho do professor dos CEJA é simplificado. Existe uma equipe de professores

específica para realizar o diagnóstico do nível em que se encontram os alunos novatos. O trabalho burocrático de preenchimento do diário de classe é substituído por uma ficha de atendimento do aluno para cada disciplina, onde o professor deve registrar a natureza de seu atendimento ao aluno (explicação de conteúdo, aplicação de avaliação ou de atividades dirigidas).

Partindo do já exposto nos parágrafos anteriores sobre como se processa o trabalho docente nos CEJA, podemos sinalizar alguns pontos de discussão relevantes a respeito do individualismo eletivo no contexto de um centro de educação de jovens e adultos. Conforme Farias (2006), o potencial criativo da individualidade do professor é componente essencial em situações que visem mudanças na prática de ensino e no desenvolvimento de culturas fortes e vitais no enfrentamento das limitações profissionais do individualismo. Ora, encontramos na prática pedagógica vivida nos centros de educação de jovens e adultos motes que favorecem a construção de culturas colaborativas de trabalho. No entanto, é preciso considerar que certos tipos de trabalho em equipe ou de colaboração anulam a capacidade de independência e iniciativa de seus componentes. Hargreaves (1998) faz a distinção das culturas de colaboração que realmente considera a individualidade dos professores, daquelas que artificialmente criam meios de colaboração que atendem apenas a anseios burocráticos.

3 COLABORAÇÃO E COLEGIALIDADE ARTIFICIAL

Hargreaves (op. cit.) faz uma distinção entre colaboração e colegialidade artificial. Ele insere a primeira no campo das perspectivas culturais que se manifestam num processo de consenso, cuja construção facilita uma gestão educativa democrática e participativa. Já a colegialidade artificial, conforme esse autor, está inserida na perspectiva micropolítica, onde a colaboração e a participação dos professores se tornam condicionadas à satisfação de propósitos administrativos da gestão da escola.

Culturas colaborativas fazem com que os professores transcendam da autorreflexão e da introspecção até alcançarem a

autonomia em seus trabalhos. Manifestadas na construção de uma comunidade de trocas de experiências e saberes, essa forma de cultura promove um desenvolvimento profissional mútuo entre os professores; amplia a relação de trabalho entre eles que passa a ser espontânea e voluntária, afetando, assim, todo o ambiente escolar nas suas diversas funções operacionais e funcionais.

Diferente do que acontece numa escola em que sua gestão se empenha em estabelecer relações de confiança e de valorização autênticas com os professores, promovendo uma colaboração verdadeira, encontramos na escola burocrática um ambiente propício para surgimento da chamada colegialidade artificial. Nessa forma de cultura, os professores se apresentam como operários do ensino que obedecem aos comandos de execução dos seus “supervisores” para alcançarem as metas de avaliação. Argumenta FARIAS (2006, p.94):

O poder administrativo, nesse caso, funciona como uma força compressora, que determina e supervisiona a realização das atividades estabelecidas sem anuência dos professores. Estes, por sua vez, assumem uma posição mais executiva do que proponente, sendo dificultada sua capacidade criativa e independente.

Contextualizando essa discussão para a realidade escolar dos CEJAs podemos formular algumas reflexões. Considerando o tipo de demanda do CEJA (jovens e adultos), é possível que uma administração escolar centralizadora e burocrática possa ter algumas dificuldades na implementação do seu “ritmo de trabalho”. Outro ponto seria a natureza “revolucionária” da educação de jovens e adultos. Na história da educação brasileira, a educação popular tem contribuído para uma verdadeira mudança na concepção de escola. Os princípios de participação, liberdade e autonomia, que retratam o processo de democratização escolar e de colaboração efetiva, são tributários de pensamentos e escritos de grandes nomes da educação de jovens e adultos: Paulo Freire, Álvaro de Oliveira Pinto, Rosa Maria Torres, entre outros. Nesse sentido, é esperado que os professores que trabalham com essa modalidade de ensino não sejam tão fáceis de ser manipulados ou conduzidos por estruturas de poder que direcionem suas decisões e participações.

No entanto, no interior das escolas, seja nos Centros de Educação de Jovens e Adultos ou escolas convencionais, existe uma erva daninha que pode ser uma grande aliada da colegialidade artificial: a organização curricular por disciplinas. Hargreaves (1998) chama tal situação de balcanização.

4 BALCANIZAÇÃO

Hargreaves (op. cit.) argumenta que a balcanização do ensino é a compartimentação de professores em suas respectivas disciplinas, segundo o valor que a cultura hegemônica da sociedade lhes atribui. Trata-se de um tipo de cultura colaborativa que sustenta e é sustentada pelo poder do saber e da especialização disciplinar. É uma colaboração que divide, separa os professores, ao fomentar relacionamentos baseados na formação de grupos isolados (as famosas panelinhas).

Essa forma de cultura docente impede o estabelecimento de um projeto único e consensual na escola e uma orientação interdisciplinar do currículo. Está presente mais comumente em instituições que trabalham com diferentes áreas do conhecimento, sobretudo as escolas de nível médio e educação superior. Comportam mais alunos, professores, funcionários e pais com diferentes interesses e valores que geram conflitos interativos e sistemas de comunicação extremamente complexos, acirrando a disputa ideológica pelo poder.

Segundo Gómez (2001), esse clima competitivo é resultante de um sistema escolar burocrático que faz uso dos princípios neoliberais da sociedade de livre mercado. Vive-se a mercantilização do rendimento acadêmico nas escolas que incentiva as premiações e compensações, gerando entre os professores, a idéia de que é melhor trabalhar sozinho em seus respectivos grupinhos com o objetivo de conseguir as “comendas” oferecidas pela administração escolar e pelos sistemas educacionais em que estão inseridos.

Nos CEJA encontramos uma divisão curricular do ensino propícia ao desenvolvimento da balcanização, já que os professores

trabalham por disciplinas e estão divididos por área de conhecimento.

Todos os princípios discutidos em relação à cultura profissional do professor da EJA e sua formação avigoram a idéia de que, na especificidade da EJA, o olhar da pesquisa não pode dispensar a racionalidade prática de seus interlocutores. Desse modo, o presente artigo procurou desmistificar a docência nos CEJA à luz de elementos teóricos que nos permitem aproximação da cultura dos professores que atuam nessas escolas.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- GÓMEZ, Angel. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmoderniad – Cambian los tiempos, cambia el professorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?** Porto: Profedições, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores - Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O PROCESSO ARGUMENTATIVO DOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NOS TEXTOS ESCOLARES

Mirna Gurgel Carlos da Silva⁵¹
Maria Elias Soares⁵²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, a Educação Básica vem destacando os gêneros textuais na sala de aula de Língua Portuguesa das escolas brasileiras. Provavelmente devido às teorias e pesquisas, atestando a relevância desses gêneros na produção textual dos alunos, neste estudo os do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (EF), tornando-as mais eficientes. Nesse sentido, os gêneros textuais estão alicerçados em fatores dos cenários interno e externo à escola.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN⁵³), sendo os do 1º e 2º ciclos lançados em 1997 e os do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, em 1998, da Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), propõem diretrizes para diferentes áreas, a fim de contribuir na melhoria da qualidade do ensino no país. Em Língua Portuguesa, concebem a linguagem como interação social, abrangendo grande diversidade linguística. No ambiente escolar, o texto é retomado pelos PCN, como unidade básica do ensino e os gêneros, compreendendo os jornalísticos, como seu objeto.

⁵¹ Mestre e doutoranda em Linguística e Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e da Faculdade Integrada do Ceará (FIC).

⁵² Doutora e Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Coordenadora de Assuntos Internacionais da Universidade Federal do Ceará (UFC).

⁵³ PCN 1º e 2º ciclos destinam-se ao período do 1º ao 5º ano (antigamente da 1ª à 4ª série), enquanto o 3º e 4º ciclos destinam-se ao período do 6º ao 9º ano (antigamente da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental.

Este artigo traz algumas considerações sobre “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo argumentativo dos gêneros jornalísticos nos textos escolares”. Essa análise concentrou-se na abordagem dos PCN (6º ao 9º ano do EF) sobre o processo argumentativo dos gêneros Editorial e Artigo de Opinião. Defendemos que os PCN podem e devem apresentar propostas de utilização desses gêneros, auxiliando nas produções textuais dos alunos.

Tais considerações respondem parcialmente algumas indagações: Os PCN abordam o processo argumentativo dos gêneros Editorial e Artigo de Opinião contemplando as compreensões interpretativas/inferenciais e críticas intrínsecas ao desenvolvimento das habilidades necessárias à produção de textos argumentativos? Propõem atividades com esses gêneros jornalísticos na produção textual dos alunos? Quais e de que forma se apresentam?

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Os estudos sobre gêneros textuais apresentam-se em diferentes perspectivas, abrangendo produções textuais em diversos contextos situacionais. Nos três últimos séculos da era cristã, os gregos já discutiam a concepção de discurso/texto. Na Retórica clássica, o discurso constituía-se de um conjunto de regras rígidas do bem falar e o **discurso argumentativo** compreendia o exórdio (introdução), a narração (exposição do fato), as provas (**argumentação**) e a peroração (fecho do discurso) (grifos nossos).

A identificação e a caracterização de um texto e a definição dos gêneros textuais têm dois momentos. O primeiro é a defesa argumentativa de Aristóteles, na Antiguidade clássica, e o segundo é o de Bakhtin (1992), precursor dos estudos sobre gêneros do discurso, ao propor o discurso como *multiplicidade de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas*.

Bakhtin (1992[1953]) aborda as diferentes formas de linguagem e a relativa estabilidade dos gêneros, considerando três aspectos: a seleção de temas (conteúdo); a escolha dos recursos linguísticos (estilo) e as formas de organização textual (construção

composicional). Numa perspectiva sociointeracionista, Bakhtin (op. cit. p. 279) define gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, conforme as situações sociais relacionados.

Ampliando a concepção aristotélica, Bakhtin (*idem*) trata discursos orais e escritos de diversas naturezas como gêneros discursivos, subclassificando-os em gêneros primários (**carta** e diálogo, especialmente) e secundários (esferas mais complexas: romance, teatro, discurso científico, **ideológico**, dentre outros) (grifos nossos).

Dessa forma, os gêneros são entendidos como unidades linguísticas dinâmicas, abrangendo os contextos situacionais em que são gerados e estabelecidos, com propósitos específicos e seguindo padrões linguísticos e culturais das comunidades discursivas. É válido frisar que as identificações e classificações não comportam todos os gêneros textuais. Para Marcuschi (2002, p.23), consistem em *textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresenta características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica*.

As transformações na sociedade ocorridas e/ou em andamento no decorrer dos tempos repercutem em mudanças na linguagem. Considerados flexíveis e variáveis, os gêneros, vão se adequando às novas realidades e perspectivas cotidianas. Por exemplo, os avanços tecnológicos impulsionaram a inserção dos gêneros midiáticos no cotidiano das pessoas.

Bronckart (1999) defende que qualquer espécie de texto pode ser considerada como pertencente a um determinado gênero, mas adverte que a noção de gêneros textuais permanece vaga. Isto é, as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais, ainda não representando um modelo de referência estabilizado e coerente.

Apesar de não se oporem as proposições acima, Dolz & Schneuwly (2004, p. 58-59) defendem o agrupamento de alguns gêneros, considerando a progressão sistematizada dos aspectos linguísticos para caracterizá-los. Dentre os agrupamentos, destacamos os que *correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em*

expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola).

A proposta de agrupamento dos gêneros de Dolz & Schneuwly (2004, p. 60-61) trata desde os *domínios sociais de comunicação* até à *transmissão e construção de saberes*. Nesse estudo, concentramos na *Discussão de problemas sociais controversos: Argumentar, Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição*, agrupando nos gêneros: ***Textos de opinião; diálogo argumentativo; carta de leitor; carta de reclamação; carta de solicitação; [...] resenha crítica; artigos de opinião ou assinados; editorial; ensaio*** (grifos nossos).

Entretanto, os pesquisadores salientam que os agrupamentos não são estanques uns com relação aos outros. Assim, seria possível, no máximo, determinar que alguns gêneros sejam protótipos para cada agrupamento, mas podem ser de grande relevância ao processo de ensino e aprendizagem de língua. Nesta pesquisa, investigamos a abordagem dos PCN quanto ao processo argumentativo dos gêneros Editorial e Artigo de Opinião como ferramenta de auxílio na produção textual dos alunos, tornando-a mais eficiente e atendendo a diferentes propósitos comunicativos.

2.1 Abordagens preliminares sobre os gêneros jornalísticos

Nas duas últimas décadas, os gêneros jornalísticos vêm recebendo maior atenção na literatura científica. São diversas tipologias elaboradas para classificá-los. Neste estudo, fizemos um recorte das classificações que apresentam os gêneros Editorial e Artigo de Opinião, bem como de algumas definições a respeito desses gêneros.

Folliet (1961) inicia a classificação europeia com 1) Editorial; 2) Artigos de fundo; possivelmente, destacando-os em face dos demais gêneros jornalísticos listados. Na classificação hispano-americana, Gargurevich (1982) propôs apenas o gênero Editorial, mas observamos que o Artigo de Opinião pode estar inserido na sua classificação de Testemunho.

No jornalismo brasileiro, adotamos Beltrão (1969) que os classificou em: a) Jornalismo informativo (Notícia, Reportagem, História de interesse humano, Informação pela imagem); b) Jornalismo interpretativo (Reportagem em profundidade); c) Jornalismo opinativo (**Editorial, Artigo, Crônica, Opinião ilustrada e Opinião do leitor**) (grifos nossos).

Mas, o que realmente compreendem o Editorial e o Artigo de Opinião? Segundo Rabaça & Barbosa (1978, p. 175), como gênero jornalístico opinativo e/ou argumentativo, o Editorial *define e expressa o ponto de vista do veículo ou da empresa responsável pela publicação (do jornal, revista etc.) ou emissão (do programa de televisão ou rádio). O editorial apresenta, principalmente em sua forma impressa, para jornal, traços estilísticos peculiares*. Em geral, vem escrito de maneira impessoal e publicado sem assinatura, tratando de assuntos ou acontecimentos locais, nacionais e internacionais considerados de grande relevância.

A respeito do Artigo de Opinião, Rabaça & Barbosa (1978, p. 25) o definem como *Texto jornalístico interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso, que desenvolve uma idéia ou comenta um assunto a partir de uma determinada fundamentação*. Diferente do Editorial, o Artigo de Opinião é assinado, não expressa a opinião da empresa, mas sim, esclarece um fato, seguindo propósitos variados (informativos, interpretativos, persuasivos ou indutivos).

Apesar das diferenças, o Editorial e Artigo de Opinião não são presos à estrutura composicional canônica (Tese; Argumentação/Refutação e Conclusão) dos demais gêneros textuais argumentativos e/ou opinativos. O Editorial e o Artigo de Opinião tratam explícita ou implicitamente de uma opinião, com um fecho conclusivo, expondo idéias, argumentando-as ou refutando-as. Assim, adotam um processo argumentativo capaz de garantir tese/antítese, argumentação/refutação e conclusões convincentes sobre as mais variadas ideias.

2.1.1 Uma leitura sobre o processo argumentativo

O processo argumentativo originou-se na Retórica Clássica. Na Antiguidade, Protágoras de Abdera (480 a 410 a.C.) e Górgias (485/480 a.C.) defenderam a *arte de persuadir*, sendo a palavra portadora de persuasão, crença e sugestão do auditório. Sócrates (470/469-399 a.C.) combateu essa Retórica, considerando-a um saber aparente. Platão (428/427 a.C.) tinha a Retórica como *pura adulação e adulteração do verdadeiro*. Depois, na obra Fedro, Platão reconhece a Retórica submissa à verdade e à Filosofia.

Aristóteles (384/383 a.C.) defendia a Retórica como uma *metodologia do persuadir*, com ações de aconselhar, acusar, defender-se e elogiar. Para Aristóteles, o raciocínio argumentativo é organizado pela linguagem em demonstração analítica e argumentação dialética. Como Lógica Formal, a demonstração analítica trata dos argumentos válidos, com premissas verdadeiras e inquestionáveis, garantindo uma conclusão verdadeira e universal.

Na argumentação, as premissas são verdadeiras, mas são questionáveis. A conclusão é construída em um processo logicamente válido, mas não unânime. Na argumentação aristotélica, o orador precisa ir além da exposição do que é verdadeiro ou admitido como tal. Precisa persuadir quem o ouve da veracidade das suas conclusões. O raciocínio analítico se traduz numa demonstração alicerçada em proposições evidentes, enquanto o dialético é fundado em premissas aparentemente prováveis.

O discurso argumentativo de Aristóteles compreende cinco etapas: 1 - a invenção (**descoberta das idéias e dos argumentos**); 2 - a disposição (**organização dos argumentos**); 3 - a elocução (transformação em palavras); 4 - a memória (**memorização dos argumentos**); 5 - a ação (representação através da dicção, de gestos) (grifos nossos).

Apesar das controvérsias e de novas teorias filosóficas, a Argumentação da Retórica de Aristóteles adquire nova feição a partir de Perelman, com o “Tratado da Argumentação: A Nova Retórica” (1958), em parceria com Tyteca, complementada por “le champ de

l'argumentation" (1970); "Logique Juridique" e "Nouvelle rhétorique" (1976); Toulmin, com "Os Usos da Argumentação" (1958) e de Ducrot e Anscombe, com "A Argumentação na Língua" (1983).

Perelman e Tyteca (1996) retomaram a Retórica de Aristóteles, que compreendia um campo de conhecimentos, categorias e regras aplicadas ao discurso, buscando a harmonia entre o falar e o fazê-lo de modo convincente e elegante. Perelman (1996) propôs a *Teoria da Argumentação, concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética), cobre todo o campo do discurso que visa conhecer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere.*

Perelman (op. cit.) defendeu um auditório particular, que se desdobra no interlocutor e no sujeito e um auditório universal, que seria constituído por toda a humanidade, todo o ser de razão. Também distinguiu dois tipos de argumentação: persuasiva e convincente, a partir da noção de auditório. Propôs que a argumentação persuasiva, de caráter mais subjetivo, está voltada para o auditório particular, enquanto a argumentação convincente, mais objetiva, é destinada ao auditório universal.

Conforme Perelman (op. cit.), o discurso é a ação, isto é, a linguagem é o lugar de ação e argumentação. Nesse sentido, a função da linguagem é a de provocar uma outra ação, ou ainda uma disposição à ação, capaz de ser entendida apenas dentro do contexto sociopolítico em que é produzida.

Na visão de Perelman (*idem*), a razão é apta a lidar com valores, a ordenar as nossas preferências ou convicções e decidir. Segundo Perelman (*ibidem*, p. 20), *para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção.* Perelman (1996, p. 21) coloca que *quem concede uma entrevista a um jornalista considera que seu auditório é constituído mais pelos leitores do jornal do que pela pessoa que está à sua frente.* Os estudos de Perelman (op. cit.) consideram a persuasão como a utilização de argumentos para um auditório particular, enquanto convencer passa a ter a adesão de todo o público racional.

Toulmin (2006 [1958]) confronta a teoria da argumentação na concepção da lógica em linguagem. Defende a possibilidade do uso de argumentos valorativos, contrariando a proposta de Descartes em relacionar os argumentos ao pensamento lógico, à razão e à Matemática. Toulmin considera que a argumentação se inicia em uma asserção, uma convicção, mas a conclusão nem sempre traz informações de certeza.

Contrário ao Perelman, Toulmin (op. cit.) defende que a argumentação não se dá em função do auditório, mas sim em função dos “dados” e dos passos que conduzem à conclusão. Propôs o argumento substancial e o analítico. Toulmin questiona o argumento analítico, por manter a idéia de que a premissa 1 (dado) e a premissa 2 (garantia) vão levar a uma conclusão de raciocínio lógico, ou seja, válida, irrefutável. Ao defender o argumento substancial, Toulmin esclarece que a premissa 1 (dado) e a premissa 2 (garantia) vão dispor de um elemento 3 (apoio) para levar à conclusão.

O modelo de argumentação de Toulmin (op. cit.) influencia a Teoria Argumentativa na Língua (TAL), de Ducrot e Anscombe (1983), sobretudo o elemento “garantia” responsável pelos implícitos na Teoria de Toulmin. Dessa forma, a argumentação é a relação entre implícitos e explícitos. Os estudiosos consideram que, no valor semântico profundo de determinados elementos, há indícios de natureza argumentativa e não, informativa. A TAL propôs a ordem dos discursos, espaço da argumentação (discurso não-demonstrativo) e a da lógica, espaço de raciocínio.

Ducrot e Anscombe (op. cit.) consideram que, linguisticamente, o argumento é portador de uma conclusão, oriunda ou não de variáveis imanentes à frase, quer o auditório concorde ou não. Defendem que um indivíduo pode atualizar seu discurso devido a um ponto de vista subjetivo.

A TAL busca descrever o sentido dos enunciados, interpretados através da sua descrição semântica, analisando a relação entre enunciado e discurso. O enunciado é o elemento que compõe o encadeamento argumentativo. Como sequência de enunciados, o discurso compreende a parte observável e analisável. Logo, na concepção da TAL, o texto, também sequência de

enunciados, só tem espaço significativo se for compreendido como discurso.

A nossa defesa é de que os pressupostos da Nova Retórica, de Perelman e Tyteca (1996) e outros estudos na área norteiam o processo argumentativo dos gêneros Editorial e Artigo de Opinião, respaldando-os como ferramentas de auxílio na produção textual dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Assim, se tornam merecedores de uma abordagem mais apurada por parte dos PCN.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997 (1º e 2º ciclos) e em 1998 (3º e 4º ciclos), propiciaram um redesenho nas diretrizes das diferentes áreas do conhecimento, visando contribuir na melhoria da qualidade do ensino no país, em especial nas escolas públicas. Na área de Língua Portuguesa, referendaram o princípio de que o texto constitui a base do processo de ensino e aprendizagem da língua materna nos diferentes níveis de ensino. A partir disso, dá-se a substituição do ensino normativo - língua e gramática - por um ensino procedimental, colocando os usos sociais da língua (falar/ouvir, escrever/ler textos), nas mais diversas situações comunicativas.

A reformulação desses Parâmetros se presentifica nas concepções assumidas pelo documento. Dentre essas, encontram-se as relacionadas à linguagem, texto e, por conseguinte, aos gêneros textuais.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1978, p. 21).

Com base na Psicolinguística e na Linguística Textual, o texto torna-se um suporte para o ensino e o aprendizado de

estratégias e habilidades relacionadas ao processo de produção textual. Por conseguinte, a gramaticalização, em que o texto é apenas um “pretexto” para o ensino das gramáticas normativa e textual; a permanência da classificação triádica: narração, descrição e dissertação e a abstração das circunstâncias ou da situação de uso e de circulação dos textos vão sendo retiradas do contexto escolar.

Nos anos 80, o texto adquire uma dimensão mais dinâmica, enfocando o domínio da linguagem escrita, considerando a sua natureza dialógica e colaborativa. Essa dimensão trata-se da abordagem discursiva ou enunciativa, influenciada pela Teoria da Enunciação, da Pragmática, da Sociolinguística, da Análise do Discurso e da Nova Retórica, de Perelman e Tyteca (op. cit.), além de contribuições de estudiosos de visão socio-histórica da Filosofia da Linguagem e da Psicologia. Nesse caso, destacam-se Bakhtin (1992) e Vygotsky (1993).

Em consonância, os PCN adotam a noção de gênero bakhtiniana, segundo a qual as mais *variadas esferas de atividade humana* constroem *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados e caracterizados por três elementos: - *conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero*; - *construção composicional: estrutura peculiar dos textos pertencentes ao gênero*; - *estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto* (BAKHTIN, 1992).

A abordagem enunciativa, ao considerar a escrita como uma prática social, defende uma complexa interação entre textos e seus contextos de ocorrência, ressaltando os fatores sociais, culturais e institucionais envolvidos na produção dos gêneros textuais, “regidos” por comunidades discursivas particulares, semelhantemente aos gêneros jornalísticos.

Quanto ao ensino de LP, a noção de gêneros textuais, como ferramenta para o ensino da leitura e da produção de textos, está recomendada nas propostas e orientações curriculares, nos PCN, em diferentes níveis. Mas, também imputam à escola e, por conseguinte, ao professor grande parte dessa responsabilidade.

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1978, p. 22).

Nessa área, é imprescindível destacarmos os trabalhos de Geraldi (1984, 1993, 1997), com uma dimensão enunciativa da escrita e o da escola de Genebra (Schneuwly, 1994; Dolz e Schneuwly, 1996; Bronckart, 1999), propondo os gêneros textuais como objeto de ensino da língua numa perspectiva interacionista sociodiscursiva.

Os PCN priorizaram os gêneros textuais que tenham efetiva participação social, agrupando-os, a partir da sua circulação social, *em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar*. (BRASIL, 1978, p. 53).

Para as práticas de escuta e de leitura de texto em sala de aula, os gêneros de “imprensa”, como linguagem oral, escolhidos foram comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento, enquanto como linguagem escrita, optaram por notícia, **editorial**, **artigo de opinião**, reportagem, **carta do leitor**, entrevista, charge e tira. (BRASIL, 1978, p. 54) (grifos nossos).

No caso dos gêneros sugeridos às práticas de produção de textos orais e escritos, os gêneros de “imprensa”, listados como linguagem oral, foram notícia, entrevista, debate e depoimento, já como linguagem escrita, foram notícia, **artigo**, **carta do leitor** e entrevista. (BRASIL, 1978, p. 57) (grifos nossos). Observamos que houve uma redução na proposta dos tipos de gêneros de “imprensa” a serem adotados em sala de aula.

Conforme os PCN (1978), vários critérios foram estabelecidos para referendar a escolha de cada um dos gêneros

textuais. Com uma relação mais estreita aos gêneros jornalísticos argumentativos e/ou opinativos (editorial e artigo de opinião – também objetos deste estudo), destacamos: *articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero.* (BRASIL, 1978, p. 56).

Acrescido a isso, os PCN (1978) abordam questões relacionadas ao tratamento dos conteúdos, como: definição; movimento metodológico; categorias didáticas de transcrição, reprodução, decalque e autoria; refacção do texto e práticas de análise linguísticas. E sugestão prática, propriamente dita, citam alguns projetos de organizações didáticas especiais realizados ou em desenvolvimento em escolas públicas do país. Por exemplo: promoção de eventos de leitura, livro de poemas, revista, mural, jornal e folheto informativo.

4 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Neste artigo, produzimos um esboço do estudo sobre “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo argumentativo dos Gêneros Jornalísticos nos textos escolares”. O levantamento teórico e as análises efetuadas a respeito da abordagem dos PCN (do 6º ao 9º ano do EF) sobre o processo argumentativo dos gêneros Editorial e Artigo de Opinião, ainda que parcialmente, nos permitem fazer algumas reflexões importantes. Os PCN (1978) apresentam reformulações nas diretrizes curriculares da Educação Básica, alicerçadas nas propostas de uma Linguística comprometida com a linguagem, texto e, por conseguinte, os gêneros textuais, a perspectiva interacionista sociodiscursiva ou enunciativa da linguagem, dentre outras questões.

Entretanto, quanto à abordagem sobre o processo argumentativo dos gêneros Editorial e Artigo de Opinião, como ferramenta de auxílio nas produções textuais dos alunos, os PCN (1978) se restringiram em contextualizar, de forma superficial, as teorias e conceitos produzidos nas duas últimas décadas pelas áreas da Linguística, Educação e Psicologia da aprendizagem com a defesa

das novas diretrizes curriculares nacionais. Por conseguinte, fica em nível de pretensão a proposta dos PCN, expressa, ao longo do documento, de tornar o aluno capaz de interpretar diferentes textos de circulação social e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações discursivas.

Em virtude disso, retiramos algumas propostas. Uma delas será a elaboração de novas publicações que ofereçam um maior aprofundamento sobre gêneros textuais, destacando os gêneros jornalísticos argumentativos e abrangendo suas caracterizações como finalidades, objetivos, públicos, estruturas, sequenciações e tipologias. Tais documentos podem ser feitos pelo Ministério da Educação e/ou pelas Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais.

Outra proposta consistirá na realização de cursos na área da linguagem para professores e técnicos educacionais envolvidos com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. E, por último, incentivar professores e escolas que desenvolvam projetos didáticos especiais, com atividades contextualizadas e reflexivas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos com os alunos, enfatizando os gêneros textuais de maior circulação, como é o caso dos jornalísticos.

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **L'argumentation das la langue**. Bruxelles: Mardaga, 1983.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. S.l.<Disponível em www.uol.com.br/cultvox/livros_gratis/arte_poetica.pdf> acesso em 8/5/2003.

BAKHTIN, Mikhail M. El problema de los géneros discursivos. In: **Estética de la creación verbal**. Trad. Tatiana Bobnova. México: Sigilo Veintiuno Editores, 1982.

BELTRÃO, Luiz. **A Imprensa Informativa**. São Paulo: Foldo Masucci, 1969.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental. Língua Portuguesa Brasileira**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo (SP): EDUC: 1999.
- FOLLIET, Joseph. **Tu seras journaliste**. Chronique Sociale de France, Lyon, 1961.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.p.19-36.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da Argumentação: **A Nova Retórica**; [prefácio Fábio Ulhôa Coelho; tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. - São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- RABAÇA, Carlos Alberto & BARBOSA, Gustavo Guimarães. **Dicionário de Comunicação**. Com a colaboração de Muniz Sodré. Rio de Janeiro, Ed. Codecri Ltda., 1978.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: **considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- TOULMIN, Stephen. **Os Usos do Argumento**. Coleção Ferramentas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APRENDIZAGEM DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS.

Oséias Amador Pereira
Ana Ignêz Belém Lima Nunes

1 INTRODUÇÃO

Estudos sobre a socialização profissional (NUNES, 2001) destacam o papel da formação inicial como elemento-chave na constituição da cultura escolar e do ser professor. Nessa formação inicial, cruzam-se variáveis que vão dando uma configuração específica ao modo de ser e de atuar do professor. Dentre essas variáveis, uma delas ainda pouco estudada e que vem ganhando mais destaque nas investigações e análises científicas no cenário acadêmico, está o processo de aprendizagem vivido pelo professor nesse contexto de formação inicial e suas concepções sobre essas aprendizagens.

A esse respeito Brzezinski e Garrido (2001), informam através do estudo “Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998” e da pesquisa “Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores” que, em um total de 70 trabalhos apresentados sobre o tema de Formação de Professores, 28 discorrem da formação inicial e desses apenas dois tratam diretamente da aprendizagem docente, a saber: Gonçalves (1995) e Martins (1998).

Para situar melhor nossa problemática, faz-se necessário destacar nossa concepção de aprendizagem, que está baseada na teoria Histórico-cultural de Vygotsky, a qual situa o ato de aprender como central no próprio desenvolvimento do Homem como espécie (VYGOSTKY, 1989). Aprender é internalizar, apropriar-se de habilidades, valores, atitudes, comportamentos, sentimentos, levando sempre em consideração a cultura e o cenário social, político e histórico no qual o sujeito está inserido (NUNES, 2008). Por isso, é

uma atividade complexa, na qual estão envolvidos vários processos psicológicos superiores⁵⁴ como inteligência, memória, atenção, criatividade, linguagem, entre outros.

Através de um conjunto de experiências subjetivas, esse sujeito, futuro professor, se forma. Alguns aspectos subjetivos expressos pelo professor em sua prática, tais como medo, ansiedade, angústia, dificuldade de controle emocional, interferem de forma direta na constituição do ser docente.

O fato, no entanto, é que a maturação per se é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade (VYGOTSKY, op. cit. p.26).

Nessa perspectiva, elaboramos nossas questões centrais. Qual a percepção do professor sobre a sua aprendizagem em sua formação inicial? Como ela repercute em sua prática pedagógica e, por conseguinte, na sua constituição como ser docente? Quais estratégias são utilizadas por esses professores para aprenderem em sua formação inicial? Para tentar responder a tais interrogações elaboramos os seguintes objetivos: o **geral** que consistiu em analisar as concepções de aprendizagem dos professores constituídas ao longo de sua formação inicial e suas implicações na prática pedagógica e os **específicos** que foram **a)** conhecer a visão dos professores sobre a aprendizagem, evidenciando esse processo através da fala desses sujeitos sobre as suas formações iniciais; **b)** identificar as estratégias utilizadas pelos professores para aprender

⁵⁴ Segundo a teoria de Vygotsky o processo psicológico superior no ser humano pode ser entendido como um conjunto de características inerentes a cada pessoa, assim, a memória, a atenção, a linguagem e a inteligência são exemplos desse processo. É, sobretudo, o desenvolvimento desses elementos que constituem o ser humano enquanto um sujeito histórico-cultural. Vale ressaltar que no capítulo 3 da dissertação há uma parte específica em que se analisa o processo psicológico superior a partir da teoria de Vygotsky.

durante sua formação inicial; c) compreender os elementos do contexto social e da subjetividade do professor que interferiram em sua aprendizagem na formação inicial e, finalmente, d) investigar as influências da concepção de aprendizagem constituída na formação inicial sobre a prática pedagógica dos professores;

2 O PERCURSO METODOLÓGICO.

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, permitindo que o objeto de estudo, a aprendizagem docente, seja investigado de forma dinâmica e, ao mesmo tempo, próxima de um conjunto de fatos reais que se pretende investigar, assim, como afirma Deslandes (1994): *o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo.* Como método de investigação, foi escolhido o dialético. Essa opção justifica-se pelo referencial teórico, ancorado no paradigma histórico-cultural de Vygotsky, que tem como base epistemológica os fundamentos da teoria marxista, pautados no materialismo dialético.

Segundo Lakatos (1992), *o método dialético penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.* Foi, portanto, dessa maneira, que se investigou a concepção de aprendizagem do professor. Realizou-se um estudo de caso analisando a trajetória de vida que constitui as concepções de aprendizagem do professor, a partir de sua formação inicial e de suas práticas educativas. Essa prática docente é percebida como experiências sociais que estão inseridas em um determinado contexto histórico-cultural. Para Bogdan e Biklen (1999), *o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil.*

O ambiente selecionado para a pesquisa de campo foi uma escola pública localizada no município de Aquiraz, situada na região

metropolitana da cidade de Fortaleza, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Telina Matos Pires. Foram selecionados três professores, já formados, com, no máximo, cinco anos de experiência profissional. Para a composição da amostra, foram escolhidos profissionais de diferentes áreas de conhecimento, a saber: um professor de matemática (PM) da área das ciências e suas tecnologias, outro de língua portuguesa (PLP) da área de linguagem e códigos e suas tecnologias e um terceiro de geografia (PG) da área de concentração de humanas e suas tecnologias.

A coleta de dados foi realizada a partir do uso de dois instrumentos de pesquisa. Num primeiro momento, foi utilizado um modelo de entrevista exploratória que possibilitou ao professor pesquisado expor alguns aspectos de sua trajetória de vida.

A história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes (...), o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência e se situa no interior de uma trama de acontecimentos aos quais atribui uma significação pessoal e diante dos quais assume uma posição particular (CHIZZOTTI, 1998, p. 95-96).

Além desse instrumento, foram utilizadas uma entrevista semiestruturada e observações das atividades práticas desses professores em suas salas de aula. A observação da prática docente aconteceu paralelamente à realização das entrevistas. A análise dos dados foi realizada através da elaboração de categorias temáticas, utilizando, para tanto, o confronto de ideias entre a fala dos sujeitos e suas ações.

3 O CONTEXTO, AS CONCEPÇÕES E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA VOZ DOS PROFESSORES.

Nessa discussão serão apresentadas as falas dos sujeitos integrantes da pesquisa, em forma de siglas, pela disciplina de atuação de cada um deles: PM = Professor de Matemática; PG = Professora de Geografia e PLP = Professora de Língua Portuguesa e

a interpretação do investigador. Antes de começar a análise, propriamente dita, da escolha da profissão docente é de fundamental importância perceber o contexto que influenciou cada um dos sujeitos investigados nesse processo de seleção pessoal e profissional.

Nossos comportamentos, em toda a sua diversidade de manifestações, nossas produções de sintomas, nossas ações no mundo, aqui incluindo o nosso processo de aprendizagem, não seguem um curso aleatório em relação à nossa história de vida. Sendo assim, a possibilidade de aprender não pode ser pensada apenas sob a perspectiva de um arranjo de condições externas ideais métodos, recursos técnicos, etc.. Ela não está desconectada da compreensão de que existe uma subjetividade, uma história particular para cada sujeito em sua trajetória na construção de conhecimentos (NUNES e SILVEIRA, 2008, p.59).

Para os professores PG e PM a escolha da profissão se deu pela crença de que a profissão de professor combinava com suas características individuais. Quando perguntados sobre como chegaram a ser professor, PG afirmou que foi por “*vocação, desde criança queria ser professora*”, já PM respondeu: “*Achei atraente a idéia de ser professor, pois eu gosto de matemática, cálculos e estudos sobre engenharia e sou monitor em outra instituição*”. O último pela afinidade com a matemática, a primeira pela vocação de ensinar. Pode-se dizer, então, que as experiências de vida de ambos influenciaram na escolha da profissão. No caso de PM, a sua formação escolar, no decorrer dos vários anos de estudo até a escolha da profissão, contribuíram de modo positivo nesse processo. Essa escolha pela profissão docente, então, não foi produzida por esses professores de maneira involuntária.

No caso específico da PLP, a certeza pela profissão somente aconteceu a partir de sua prática profissional. Ao término de seu ensino médio, a professora tomou conhecimento de um processo seletivo para vestibular na área da docência e, por intermédio de amigas do curso, resolveu se inscrever, como cita PLP: “*Ao término*

do ensino médio, soube por algumas amigas que iria haver vestibular para professor, aí resolvi fazer a prova, mas naquele momento não tinha certeza se era aquilo que queria realmente". Mesmo após ter sido aprovada, a dúvida pela escolha da profissão permanecia. Verifica-se, então, que, foi a partir do exercício prático com a atividade docente, do contato com as dificuldades inerentes à escola, da percepção de como contribuir para o aprendizado dos alunos, que a escolha da PLP se consolidou.

Constatamos basicamente que, para os professores participantes desta pesquisa, o conceito de aprendizagem está relacionado a um processo de assimilação de conhecimentos. Desse modo, (PM) diz que: *"Aprendizagem seria basicamente um ato de aprender, ou seja, adquirir um conhecimento em sala de aula ou em qualquer outro local"*. A professora de geografia relata o seguinte: *"Aprendizagem é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados num processo de ensino ou naturalmente"* e, por fim, PLP argumenta que aprendizagem *"é tudo aquilo que se pode absorver na vida escolar"*.

Como se pode perceber, a aprendizagem para os professores está ligada às situações formais de ensino, especialmente aquelas desenvolvidas na escola. Mas como informa Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem é muito mais amplo, torna-se necessário para a compreensão de um determinado fenômeno histórico a análise do processo como um todo. Vê-se, a partir dessas concepções, que o processo de aprendizagem não é percebido de forma estanque por nenhum dos professores pesquisados.

Para os entrevistados, quando o professor em formação inicial quer, quando ele deseja aprender determinado conhecimento, ele aprende, pois traz consigo a principal ferramenta de apoio ao aprendizado, o interesse. Dessa forma, a instituição de ensino, as estratégias utilizadas por seus professores, o livro, as propostas educativas, os projetos desenvolvidos dentro das escolas ou universidades, tanto quanto as políticas educacionais servem de suporte e instrumentos para que esse processo seja efetivado com sucesso. *"Aulas criativas para despertar o interesse"*, é o que afirma

PG ser necessário para que o professor aprenda, porém, nesse caso específico esse interesse dependerá de outro e não de si. Mantendo a mesma linha de incentivo extrapessoal, tanto no aspecto da motivação, quanto do interesse, PG ratifica através de suas atividades desenvolvidas em sala de aula, o incentivo externo como fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Com um argumento diferente do apresentado acima, PM considera que, para o professor aprender no decorrer de sua vida profissional, se faz necessário que esse professor possa “*saber que estar errado quando estiver errado e obter uma experiência acadêmica, pois é através dessa experiência que o professor saberá reconhecer aspectos que possibilitem um maior aprendizado, sobretudo, para saber lidar com “as atitudes e os problemas dos alunos”*”.

As diversas estratégias de como aprender permitem ao professor ao longo de sua formação inicial selecionar o modo mais simples, ou ainda, o mais eficiente para que determinado conhecimento seja internalizado em sua prática de modo satisfatório.

Desde a sua formação acadêmica, o aprendiz seleciona o tipo de estratégia que mais se adéqua a sua pessoa. O sujeito avalia os esforços que tem de desenvolver para realizar uma determinada atividade. A esse respeito Vygotsky (1998), traz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a partir do qual *usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver*.

Ao longo de suas trajetórias profissionais, PG e PLP afirmam que são justamente com os colegas de trabalho que eles mais têm aprendido durante sua carreira docente. Esse contato com outros professores de suas respectivas áreas, com mais experiência profissional, servem de suporte para o aprendizado. A esse respeito, PLP afirma que tem aprendido *com alguns professores que se dispõe a me ajudar quando surgem algumas dificuldades(sic)*, enquanto PG sintetiza: *com os colegas de trabalho*.

4 CONCLUSÕES

O contexto de formação inicial está, portanto, intrinsecamente relacionado ao livre exercício da prática pedagógica e a trajetória docente ao longo de sua vida. A história singular de cada sujeito histórico, suas mais variadas experiências na escola e fora dela, influencia o seu aprendizado seja na infância, na adolescência ou na fase adulta, refletindo-se de modo significativo na concepção de aprendizagem desenvolvida por cada um dos professores.

As estratégias de ensino escolhidas por esses sujeitos históricos, quando confrontados com a obrigação de enfrentar a sala de aula, como professor regente, estão relacionadas, em sua maioria, com aquelas estratégias de ensino que seus professores lhes apresentaram durante a sua vida escolar.

Vygotsky afirma que uma importante característica do ser humano é justamente o fato de que esse sujeito, no caso específico, o professor desenvolve ao longo de sua vida a capacidade de mediar as suas ações sobre os instrumentos técnicos, os objetos e os instrumentos psicológicos, as pessoas, e, dessa forma, segundo Facci (2006), *é com base no trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, se constitui enquanto ser humano, construindo a sociedade e fazendo a história*. Nesse sentido, o processo de formação inicial já deve ser tomado como uma etapa do trabalho docente, na qual o professor já deverá transformar as suas concepções, crenças e idéias, no sentido de também poder transformar cotidianamente a realidade na qual está inserido como aluno em formação e na qual está inserido como professor.

A conclusão inicial que se desenvolve, a partir desta pesquisa, é a de que o contato entre o professor em formação inicial e a realidade das escolas e suas respectivas salas de aula, deve acontecer nos primeiros semestres de seu curso de licenciatura. A prática do aprendizado docente deve começar, portanto, no preâmbulo da formação inicial. Afinal, se a aprendizagem é uma das funções primordiais que nos humanizou como espécie e segundo Vygotsky (1982) é promotora de desenvolvimento, ela deve ocupar espaço

central nos objetivos a serem alcançados pelos cursos de licenciatura. Por conseguinte, é preciso considerar o professor como permanente aprendiz e formar os formadores para que eles se preocupem com o que e para que os professores aprendem.

Dessa forma, o professor em formação inicial poderá alcançar uma consciência e uma dimensão aproximada daquilo que ele enfrentará num futuro próximo. Começará a estruturar o que ele, de fato, enfrentará como profissional. Inclusive para dar conta de seus desejos e motivações como docente, ou seja, estando consciente de si como aprendiz e tendo clareza de si como mediador de aprendizagens para outros, ele poderá caminhar pela docência, tendo clareza de suas possibilidades e limites, bem como de desafios a serem enfrentados.

A fala dos sujeitos investigados nessa pesquisa, tanto quanto os seus atos, simbolizam a necessidade dessa mudança, desse contato teoria e prática para que o professor possa elaborar um conceito próprio, sistematizado, sobre o que significa ser um professor em nossa atual sociedade. Isto pode contribuir, ainda mais, com esse processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. e GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. Revista Brasileira de Educação. ANPED Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18 p. 82-83.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos**. IN. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Sueli

Guadalupe de Lima Mendonça & Stela Miller (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4º ed. - São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Aprendiz da prática docente: a dialética no exercício do magistério.** Maria Socorro Lucena Lima, Josete de Oliveira Castelo Branco Sales. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

NUNES, Ana Ignez Belém e SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos** – Ana Ignez Belém Lima, Rosemary do Nascimento Silveira – Fortaleza: Líber Livro, 2008.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores;** Org. Michel Cole. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução: Claudia Shiling. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Obras escogidas.** V. 1. Madrid: Visor, 1982.

A AVALIAÇÃO DO PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DOM ANTÔNIO DE ALMEIDA LUSTOSA

Silvany Bastos Santiago⁵⁵

1 INTRODUÇÃO

O tempo escolar em sua forma tradicional de organização nos contextos escolares, não atende mais aos preceitos das reformas educativas e os professores se ressentem desse “tempo escolar” quanto à distribuição em sua carga horária. Como trabalhar interdisciplinarmente e contextualizar as ações educativas, planejar suas atividades, atualizar-se pedagogicamente e, ao mesmo tempo, trabalhar 40 ou 60h semanais, correspondentes a 8h e 12h diárias respectivamente?

Com essa reflexão sobre o tempo escolar, um grupo de professores da EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa elaborou um projeto de trabalho para distribuir melhor o tempo das atividades, inserindo uma modificação nas rotinas escolares para que facilitasse a ação do professor e do aluno.

As ações desenvolvidas no projeto assemelhavam-se à metodologia da pesquisa-ação em virtude das características das fases vivenciadas. Foram estudados os autores Barbier (2004), Thiollent (2003), Haguette (1992) e Dionne (2007) para o embasamento metodológico da investigação.

Conforme Barbier (2004), a pesquisa-ação é um tipo de investigação utilizada como um meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelos pesquisadores. Autores como Thiollent (2003) consideram a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social em que: a) há ampla e explícita interação de pesquisadores e situação investigada e b) desta interação

⁵⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Coordenadora escolar da rede pública de ensino estadual.

resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados sob forma de ação concreta;

Desse modo, os professores, no desenvolvimento do projeto, tornaram-se pesquisadores e desempenharam papel ativo para a solução das questões encontradas, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em virtude dos problemas.

Os docentes estavam envolvidos no problema “tempo” e sua aplicabilidade em suas atividades pedagógicas, em especial, às reformas educativas. As prioridades dos professores eram a organização dos horários em sala de aula, ampliação do tempo das disciplinas, concentração das aulas em breve espaço do tempo, a distribuição das turmas e tudo isso, buscando mais tempo com os alunos. Outras prioridades eram o planejamento e o horário de estudo para a formação dos professores.

Os professores tinham intenções comuns. As prioridades foram enumeradas. O projeto de reorganização dos tempos escolares foi vivenciado de 2003 a 2005 e tornou-se objeto de pesquisa de doutorado da coordenadora pedagógica que, no período, conduziu o referido projeto.

2 BREVE HISTÓRICO DO PROJETO

Em outubro de 2002, na EEFM D. Antônio de Almeida Lustosa, formou-se uma equipe de trabalho com apoio do Centro Regional de Desenvolvimento – CREDE 21, na pessoa da Professora Maria das Graças Vieira. A equipe foi constituída pela sua supervisora, professores e a coordenadora pedagógica para a elaboração de uma proposta de reorganização dos tempos escolares.

Em 2003, implementou-se um projeto de reorganização dos tempos escolares na referida escola, com base legal no artigo 23, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) que assim tem registrado:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por outra forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A proposta era desenvolver uma nova organização curricular baseada na dinamização do tempo escolar e alternância de períodos de estudos, visando superar a multiplicidade das disciplinas, sem direcionamento ou aplicabilidade.

Os conteúdos foram organizados em áreas interdisciplinares por meio de projetos, abrigando uma visão dinâmica do conhecimento e do diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber, ou seja, tratar os teores de modo contextualizado para dar um significado maior aos conteúdos.

A ênfase da Secretaria da Educação do Ceará era redimensionar o ensino médio, baseada na Constituição de 1988, em seu artigo 208 e na Emenda nº. 14/96, que define como dever do Estado a progressiva universalização desse nível de ensino, sendo direito de todo cidadão.

Assim, a LDBEN nº. 9394/96, que regulamenta a estrutura curricular do ensino médio, ressalta a flexibilidade como um dos princípios básicos que deve ser assegurado no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação.

Ante as possibilidades dos documentos oficiais, começou-se a implementação do projeto. A ideia inicial era de que se tratava de uma inovação curricular, mas com a vivência do projeto sentia-se que as dificuldades passavam pelo tempo escolar.

No projeto-piloto de reorganização do tempo escolar no currículo do ensino médio, as disciplinas e/ou áreas do conhecimento se agrupam de modo que possibilitem o desenvolvimento da contextualização e interdisciplinaridade por meio de projetos. As séries e áreas de ensino estavam organizadas conforme o Quadro 1 a seguir:

Turmas Períodos	1° A 1° B 1° C 1° D	1° E 2° A 2° B 2° C	2° D 3° A 3° B 3° C
1° período: fev/mai	Linguagens Códigos e Matemática	Ciências da Natureza e Matemática e Português	Ciências Humanas, Física e Química
2° período: jun/set	Ciências Humanas, Física e Química.	Linguagens códigos e Matemática	Ciências da Natureza e Português
3° período: out/dez	Ciências da Natureza e Matemática e Português	Ciências Humanas, Física e Química	Linguagens códigos e Matemática

Quadro 1 - Operacionalização do Projeto – 2003 Fonte: Coordenação Pedagógica.

Os períodos foram organizados assim: 1º período – fevereiro a maio, quase uma trimestralidade, decorrente do fato de o mês de fevereiro possuir menos dias letivos do que os demais; 2º período – de junho a setembro e, 3º período – de setembro a dezembro.

As áreas de conhecimento foram intercaladas por uma disciplina de outra área. Vivenciava-se, pois, a contextualização e a interdisciplinaridade. Existia um rodízio entre as áreas de conhecimento e disciplinas – todos os professores percorriam todas as turmas em diferentes períodos.

Tal situação favoreceu uma continuidade nos trabalhos. Os professores dispunham de maior tempo para o planejamento e execução de suas atividades pedagógicas, pois observou-se que, nessa organização, os professores ministravam aulas, por período, para um número menor de turmas.

Entretanto, no final de 2005, nova equipe de trabalho chegou ao Centro Regional de Desenvolvimento de Ensino (CREDE) 21, para a qual foi apresentado o projeto. Depois de repetidas tentativas de convencimento, não o aceitaram. A equipe do CREDE 21 impôs obstáculos à continuidade e alegou motivos considerados inconsistentes, como a transferência de um aluno para outra unidade escolar e o argumento de que o professor teria muito tempo fora da sala de aula.

Nos anos posteriores (2006 e 2007), retomou-se a organização tradicional: horários fragmentados e os professores sem tempo específico para o planejamento e demais atividades que impunham as inovações pedagógicas.

Em 2008, utilizando-se a técnica de grupo focal, voltou-se a sete professores dos catorze docentes pesquisados, para uma avaliação do projeto de reorganização dos tempos escolares.

A avaliação do projeto

A avaliação do projeto foi realizada através da técnica de grupo focal, com sete professores que participaram da experiência, conduzido por duas moderadoras, psicólogas do Observatório de Avaliação da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

De forma não diretiva, as moderadoras efetivaram as conversações entre os membros do grupo, com intervenções contingenciais, esclarecendo as opiniões emitidas, introduzindo e concluindo tópicos da discussão.

O grupo focal

Na definição de Gatti (2005), grupo focal (GF) é uma técnica que envolve um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, com base na sua experiência pessoal.

O GF do estudo era formado de sete professores dos catorze que haviam participado do projeto de reorganização dos tempos escolares. Foram docentes do ensino médio e fundamental, lotados na mesma unidade escolar (EEFMDAAL), com dez anos ou mais de experiência no magistério e na mesma escola, pós-graduados, tendo apenas um docente com mestrado.

Guia de temas

Elaborou-se um guia de temas. Este constituiu roteiro para as discussões no GF. As questões do guia de temas e seus objetivos estão no quadro 2.

Questões do Guia de temas	Objetivos
1 Com as mudanças em relação à dinamização do tempo, houve a facilitação do trabalho do professor?	1 Avaliar, com base nas expectativas dos professores, a contribuição do projeto de reorganização dos tempos escolares na ação docente.
2 Com a nova proposta pedagógica, houve influência na aprendizagem dos alunos?	2 Compreender a influência do projeto de reorganização dos tempos escolares no processo de ensino e aprendizagem.
3 Como vocês sentiram as mudanças na organização curricular?	3 Conhecer as vivências sugeridas pela reforma curricular na organização do currículo do ensino médio (organizado por áreas de conhecimento numa perspectiva de <i>interdisciplinaridade e contextualização</i>).

Quadro 2: Guia de Temas. Fonte: Pesquisa direta (2008)

A análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o procedimento de pesquisa utilizado para a análise das discussões do grupo focal, utilizando-se os seguintes autores como referência: Bardin (1977); Franco (2005); Richardson (2007); Rodrigues (1999) e Deslandes (1994).

Bardin (1977) considera a análise de conteúdo (AC) um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

No percurso da análise dos conteúdos foram agrupados os temas de interesse da pesquisa: o tempo – a organização do tempo escolar, os princípios da reforma curricular-contextualização e interdisciplinaridade. As categorias e suas respectivas caracterizações foram predeterminadas em função da busca a uma resposta específica da investigadora.

As análises dos depoimentos dos professores constituíram as trajetórias percorridas no decorrer do tempo da pesquisa.

Tempo

O tempo do trabalho do professor não se reduz simplesmente em transmitir conhecimento e nem fazer controle de alunos, pois envolve também outras atividades, como planejamento, correções de atividades, elaboração de avaliações e desenvolvimento profissional. Na investigação, observou-se, conforme a afirmação do professor pesquisado, descrito da seguinte maneira:

O professor ficava disponível para pesquisa, encontro com os coordenadores de área, flexibilidade para outras atividades pedagógicas, como o planejamento, é queixa geral os professores não terem “tempo”, para planejamento, elaborarem atividades diversificadas. Essa dificuldade de ficar procurando tempo para fazer as atividades diferenciadas na escola percebia-se que

quase não existia, pois, tínhamos o tempo disponível para desenvolvermos as atividades (Professor pesquisado).

CATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO
Tempo	1 É queixa geral os professores não terem “tempo”. 2 O professor ficava disponível para pesquisa. Tempo para pesquisa. 3 O tempo com o aluno.
Reforma Curricular	1 Os Projetos tinham continuidade, éramos interligados nos momentos de reuniões; preparávamos o que íamos fazer na sua disciplina. 2 Internalizamos algumas coisas do projeto; não escapa de elaboração de objetivos, competências; trabalhamos um pouco interdisciplinarmente, projetos como o meio ambiente. 3 Os princípios da reforma foram trabalhados, interdisciplinaridade e contextualização. A aula era bem mais rica.
Planejamento	1 O planejamento é queixa geral os professores; não têm “tempo”, para planejamento, para elaborar atividades diversificadas... 2 Encontro com os coordenadores de área. Dois dias para esse encontro com a coordenação dentro dos horários com os professores e coordenadores de uma mesma área. 3 Tínhamos mais tempo para planejamento...
Avaliação	1. Tínhamos diversas notas no período 2. Interessante eram as provas; colocávamos as competências das provas. 3 “Recuperação” paralela. 4 Nós (professores) identificamos o que o aluno aprendeu. 5 Avaliação continuada contava com o item participação e assiduidade.

Quadro 3 das Categorias. Fonte pesquisa direta – 2008

Houve mudança efetiva na organização do tempo da escola. Criou-se um espaço para o planejamento do professor, não o “faz-de-conta” de preenchimento de formulários, mas partiu-se da realidade concreta das necessidades dos alunos. Os professores foram despertados para uma nova consciência e convivência reflexiva e isso permitiu assumirem atitudes mais críticas no trabalho coletivo.

Planejamento

Em relação ao planejamento, os professores partiam da realidade dos alunos, da escola, do contexto em que acontecia a ação

pedagógica. Os professores, de fato, conheciam seus alunos. Conforme a afirmação do professor anterior, é uma referência importante quando se tem um planejamento sistemático, com menos disciplina para se planejar, como era a situação vivenciada. Isso se confirma na “fala” do professor pesquisado:

Tínhamos mais tempo para planejamento, um maior contato com os alunos, uma maior afetividade, uma maior frequência escolar, uma maior possibilidade de o aluno aprender mais já que são apenas, três a quatro disciplinas. Um melhor rendimento escolar já que o aluno tem a possibilidade de estar se dedicando a apenas três ou quatro disciplinas. (Professor pesquisado).

Os planejamentos eram momentos de partilha de dúvidas, troca de experiências, sistematização da prática e replanejamento, em função das situações pedagógicas inovadoras trabalhadas pelos professores, como os princípios da reforma curricular.

Princípios da reforma curricular

A interdisciplinaridade e a contextualização, os princípios da reforma curricular e também motivos para o projeto de reorganização dos tempos escolares foram trabalhados e confirma-se com a asserção do professor pesquisado: *os princípios da Reforma foram trabalhados... Interdisciplinaridade e Contextualização, a aula era bem mais rica*. E se confirma noutros depoimentos:

O aluno estudava mais, a gente trabalhava muito a interdisciplinaridade, os alunos identificavam os temas nas aulas comentavam em história, por exemplo, que a está “dando” a mesma matéria? Nós falávamos que professora de geografia já havia falado você eram temas interligados. (Professor pesquisado).

A interdisciplinaridade, de acordo com Luck (1994), no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão

fragmentadora de produção de conhecimento. Busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante a visão de conjunto.

Os princípios da reforma curricular trabalhados na escola por meio de projetos constituíram um desafio voltado para considerar a pesquisa como maneira de educar. Demo (1998) ensina que a pesquisa é a base da educação escolar, pois, além de dar sentido científico às atividades, o aluno deixa de ser um repetidor de conteúdos, elaborando-se uma atitude crítica diante dos fatos. A avaliação foi um tema comentado entre os professores e constituiu-se uma categoria para a análise.

Avaliação

A categoria avaliação foi contemplada nos depoimentos dos professores que se propõe a uma prática avaliativa formativa, o que se constatou no depoimento do professor pesquisado:

Tínhamos diversas notas no período, pois avaliávamos constantemente. Avaliações parciais e bimestrais. (Professor pesquisado).

No depoimento do professor, percebeu-se que a avaliação foi utilizada no sentido de verificar se o aluno realmente aprendeu.

Observou-se que a reorganização dos tempos escolares favoreceu aos professores o trabalho junto a menos turmas e a avaliação contínua no percurso do processo educativo apresentou um número menor de alunos na recuperação no final do ano letivo. A integração professor e aluno com as aulas concentradas ensejou um número maior de atividades avaliativas.

Havia uma diferenciação no ensino com os projetos interdisciplinares. A abordagem de avaliação utilizada pelos professores era a da avaliação formativa, que ajuda o aluno a se desenvolver no âmbito de um projeto educativo.

As categorias abordadas constituíram-se inovações e transformações nas práticas docentes. Os procedimentos utilizados para essas transformações foram a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de

instituição, refletindo a prática de cada fase nesse projeto e suas consequências.

Os docentes da instituição pesquisada sentiram-se responsáveis no processo de decisão pela inovação pedagógica que ocorreu na escola, com o intuito de atender aos preceitos das reformas educacionais que adentravam nas escolas e que exigiam dos professores uma rápida aprendizagem e prática dessas reformas. O relato da experiência e sua reflexão através do grupo focal demonstraram que é possível (re)organizar os tempos escolares para a promoção de uma melhor utilização do tempo do aluno e do professor.

3 CONCLUSÕES

A experiência de reorganização dos tempos escolares promoveu uma utilização efetiva do tempo para se trabalhar com projetos interdisciplinares e contextualizados; houve ganho efetivo para cada matéria e registrou-se redução do tempo perdido entre as aulas e simplificação do horário.

Destacou-se o trabalho coletivo dos professores e demonstrou-se a sua autonomia em um trabalho de equipe, o que proporcionou uma transformação nas ações pedagógicas. O projeto ainda favoreceu aos professores repensar a sua prática e buscar saídas para o problema tempo; proporcionou uma quebra de resistências diante de paradigmas educacionais e o reconhecimento da necessidade quanto ao investimento em sua formação.

Finaliza-se, exprimindo-se que este trabalho foi realizado por docentes em situação de trabalho, no contexto educacional brasileiro, que necessitavam de tempo organizado como fator de uma produtividade crítica. São profissionais que acreditam em mudanças, não impostas, mas refletidas em equipe, sendo observado em que condições elas irão ser implementadas. Reformar o ensino é fazer do professor um colaborador, um transformador social no seu tempo.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Editora 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Livro, Líber Editora, 2007.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- THIOLLENT, Michell. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1998.

CURRÍCULO: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS

Luciano Santos Lima⁵⁶
Cyntia Kelly de Sousa Ferraz⁵⁷
Sônia Marinho Matos⁵⁸

1 INTRODUÇÃO

De uma maneira geral, a idéia de currículo presente no cotidiano escolar limita-se a um rol de disciplinas a serem ministradas em cumprimento a uma carga horária mínima garantida ao aluno. Essa visão estreita do conceito de currículo tradicionalmente vem se perpetuando e, com isso, trazendo uma ação pedagógica desvinculada do contexto sócio-histórico no qual a escola, o professor e principalmente o aluno estão inseridos, além de implicar em práticas docentes obsoletas que alimentam o tecnicismo e a neutralidade do sistema de ensino em relação às diferentes dimensões que o currículo, de fato, alcança, ou pelo menos, deveria alcançar.

Inicialmente é necessário que se abandone essa concepção arcaica e limitada de currículo e se passe a conceber o currículo como um instrumento de promoção do sucesso escolar. Ampliar a visão sobre o significado de currículo para a adoção de uma postura docente mais interativa e coletiva no cotidiano da sala de aula, é considerá-lo ferramenta indispensável à formação do aluno, no

⁵⁶ Graduado em Física pela UECE; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Mestrando em Educação no Ensino de Ciências e Matemática na UFC, Coordenador Escolar da E. E. F. M. Integrada 2 de Maio, Professor do Projovem Urbano;

⁵⁷ Graduada em Ciências Sociais pela UNIFOR. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Americana, Especialista em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela UFC Diretora Escolar da E. E. F. M. Integrada 2 de Maio;

⁵⁸ Graduada em Pedagogia/Administração Escolar pela UECE com Habilitação em Matemática e Física pela UVA; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UVA, Coordenadora Escolar da E. E. F. M. Integrada 2 de Maio.

momento em que envolve, além de aspectos ligados à avaliação da aprendizagem e da prática docente, dimensões de cunho didático-metodológico.

Pensar o currículo numa abordagem crítico-reflexiva, voltada para a ação educativa de sala de aula é ressignificar o seu conceito, ou seja, é abandonar a realização de atividades acríticas e mecânicas para dar espaço à execução de novas intervenções nas quais se considera como parte integrante do currículo a inserção de valores e de novos saberes, onde a experiência prévia do aluno é vista como uma referência, uma força nata com a qual podemos contar na busca da superação das dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, tanto por parte do professor como por parte do aluno, em especial.

Não podemos então nos esquecer de que, embora o processo educativo movimente diferentes elementos, como a família, a própria escola, a formação de professores, a comunidade escolar e local, as políticas públicas em suas esferas hierárquicas, enfim, um universo globalizante de agentes e ações, o aluno é e sempre será o centro desse universo, em torno do qual giram todos os elementos, interligados entre si, mas sempre voltados para a promoção da conquista plena da cidadania desse aluno, sujeito ativo da dinâmica que rege as relações sociais dentro e fora do espaço escolar.

Segundo Sacristán (1998), *sem conteúdo não há ensino; qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam*. Essa afirmativa fortalece a idéia de que a mobilização para a apropriação do conhecimento por parte do aprendente é um fator que, embora aconteça de maneira interna e individual, necessita ser estimulada por fatores externos, dentre os quais se incluem o currículo e os saberes essenciais associados a ele, isto é, a diversidade de interações e a complexidade das inter-relações que permeiam a execução desse currículo no campo educacional e, principalmente, na vivência cotidiana da sala de aula.

Dessa forma, a definição do desempenho escolar passa, necessariamente, pela definição que a escola, em seu Projeto Político Pedagógico, tem de currículo e sua correlação com a garantia da

permanência, com sucesso, do aluno na escola e de sua disponibilidade para aprender.

2 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pensar a avaliação numa dimensão de currículo significa considerar aspectos quantitativos e qualitativos ligados intrinsecamente ao processo de ensino e aprendizagem, focalizando o conhecimento formal, competências, habilidades e atitudes que contribuem para a formação do aluno como sujeito ativo desse processo.

A busca por uma avaliação mais justa e precisa tem sido o grande desafio enfrentado por educadores e especialistas. Os resultados obtidos por avaliações institucionais internas, além de insuficientes no tocante à real situação do desempenho acadêmico dos alunos, são insatisfatórios no que se refere aos dados produzidos, apresentando em muitos casos disparidades entre os índices de aprovação, reprovação e abandono. Além disso, ainda há falhas na apropriação desses resultados, tendo em vista que não estão sendo utilizados pela instituição escolar para o replanejamento de ações educativas, para a adoção de medidas preventivas de combate à reprovação e evasão e, sobretudo, para que se repense a práxis em sua ampla atuação e contextos.

Por outro lado, os resultados obtidos através de avaliações de larga escala têm mudado o cenário atual da Educação, buscando mais fidelidade na produção de dados estatísticos e atingindo de maneira contínua e gradual os objetivos a que se propõem: traçar políticas públicas que promovam o crescimento individual e coletivo de uma sociedade emergente, em que se utilize a cultura e sua diversidade, a realidade e suas transformações constantes, a própria epistemologia do ser humano como um referencial para a aplicação de uma avaliação que considere o sujeito avaliado em toda sua inteireza.

Segundo Russo (2004), *como um ser de práxis, o homem não é um mero espectador da realidade, ele é o transformador da realidade. E isto constitui a essência de sua vocação ontológica e histórica: sujeito que opera e transforma o mundo.*

Essa afirmativa justifica a busca por um currículo mais amplo, ativo e real em sua aplicação na vida do educando. A utilização de descritores para nortear o trabalho de avaliação do rendimento escolar e educacional como um todo representa um grande avanço na estruturação do currículo executado em sala de aula, servindo também de base para a implantação de projetos que visem minimizar os efeitos provocados ao longo do tempo por práticas curriculares retrógradas e sistemas avaliativos falhos e tradicionais.

Esse novo marco na forma de avaliar a aprendizagem retroalimenta os outros aspectos que envolvem o ato educativo e que constituem elementos essenciais para a promoção do sucesso escolar, como o planejamento, o ensino e o próprio currículo, fazendo o percurso inverso da tríade planejar-executar-avaliar, tecendo também seus efeitos na postura adotada por professores, alunos, pais e gestores diante da escola e de sua relação com o saber.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento pode ser acessível a quem o queira adquirir, a escola vem se reorganizando, em nível de instituição, passando a ser parceira do aluno ao invés de detentora absoluta da informação. Começa então o despertar de uma escola para o aluno, de uma escola para a comunidade, aberta ao novo, ao diálogo, que reconhece sua importância na vida do educando e a alta relevância de seu papel na promoção de uma sociedade, de um mundo sustentável.

Perceber a avaliação como um processo construtivo e o currículo como um instrumento vivo e dinâmico de promoção do saber é reconhecer no aluno sua capacidade para apropriar-se do conhecimento e utilizá-lo em situações de vida prática.

Numa perspectiva crítica e construtiva de avaliação, Russo “a avaliação em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade de associação à experiência cotidiana do ser humano”.

É uma questão de compromisso com a Educação associar aquilo que se ensina com aquilo que se quer que se aprenda, ou seja, um currículo deve voltar-se para a formação do aluno. O modo como o professor irá avaliar esse resultado poderá ser decisivo na vida desse aluno: avaliar para melhorar!

3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Existe um pressuposto de que quanto melhor o nível de formação do docente melhor será a sua prática educativa, entretanto, não é isso que observamos na esfera cotidiana da escola, ao contrário, o que temos, de uma maneira generalizada, são profissionais bem formados, com titulação e experiência, mas falta iniciativa e, por vezes, um certo descompromisso pelo seu trabalho e por tudo o que a ele se liga, e isso inclui o nosso elemento central: o aluno.

A realidade que hoje vivenciamos é a da era do conhecimento, da era digital, da tecnologia, mas infelizmente presenciamos professores que nem sequer sabem manusear um computador e muito menos utilizar recursos tecnológicos em sua sala de aula. Esses fatos denotam a grande controvérsia que existe entre o currículo e a formação docente.

Devemos conceber o currículo como algo flexível, dinâmico e transformador e não como algo pronto, imutável, longe da realidade de quem ensina e de quem aprende. Não se pode mais ter uma estreita visão de mundo, mas sim considerá-lo em sua globalidade e, mais que isso, considerar-se parte desse mundo, dessa roda viva que tem como engrenagem principal o desenvolvimento da aprendizagem.

O cerne das questões é sempre o mesmo: Para que atualizar o currículo? Por que gerir sua própria formação continuada? Que relações posso estabelecer entre o currículo e a formação docente? A resposta a todos esses questionamentos concentra-se num único ponto: promover o pleno desenvolvimento do homem e isso passa como uma via de mão dupla entre o que se ensina e o que se aprende realmente.

De acordo com Saviani (1986),

Do ponto de vista da educação, o que significa promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no

sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores da vida humana. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica, como tal marcam aquilo que deve ser contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) prevê a atualização profissional do professor e sua participação efetiva na elaboração da proposta pedagógica da escola, para que se torne sujeito construtor e participe das ações desenvolvidas no âmbito escolar, mas talvez o vício do comodismo tradicional que educou gerações de professores tenha se enraizado em sua prática, prejudicando sobremaneira o desempenho da escola como um todo.

Felizmente, pela sua versatilidade, é possível que se engrene novamente esse profissional de atitudes limitadas na roda viva do saber, através da ressignificação da sua visão de mundo, investindo em seu currículo pessoal e profissional, traçando uma nova trilha na busca da efetivação concreta do conhecimento, do currículo e da formação docente.

4 CURRÍCULO E METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se pela própria aplicação do currículo, refletindo a unidade entre os objetivos do ensino, os conteúdos ministrados e os métodos utilizados para a transmissão do conhecimento.

Um currículo acrítico e descontextualizado produz em sala de aula o uso de metodologias também desvinculadas da realidade, tornando os ricos momentos da aprendizagem em momentos de desprazer e monotonia.

Ao contrário do que muitos professores pensam, a prática docente está diretamente relacionada com o currículo, pois nele está

contida a visão de homem, de escola, de sociedade, de mundo que se quer formar, refletindo valores e expectativas que traçam os novos rumos da Educação.

É importante salientar que entre o currículo e a metodologia existe um outro componente, de igual relevância e que concretiza os objetivos desse processo didático: o planejamento.

Segundo Libâneo (1994),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O Planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa reflexão intimamente ligado à avaliação.

Na verdade, o que podemos perceber é que a prática pedagógica acaba por refletir a crença que os professores possuem sobre seus próprios valores, sobre a educação que receberam atrelados a um contexto antigo interiorizado e alimentado ao longo do tempo.

Em busca de uma nova didática, professores e especialistas têm se lançado em permanente investigação, estudo e pesquisa no campo da Educação, tendo como objeto de análise a sala de aula, hoje considerada um verdadeiro laboratório onde se vivenciam as mais diversificadas experiências de descoberta e construção do conhecimento.

Campos (2007) afirma:

A sala de aula caracteriza-se por ser o lugar da profissional idade docente. É neste local onde se dá o trabalho docente, o seu sentido *stricto* no qual se reúnem professores e alunos. É na sala de aula que ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica.

É, portanto, na especificidade do ser docente que presenciamos a dimensão do currículo em sua aplicação efetiva.

5 CURRÍCULO: UM NOVO OLHAR

O cotidiano escolar nos apresenta inúmeros desafios para os quais, em muitos casos, os educadores não estão preparados. Vivemos um turbilhão contínuo de mudanças de toda ordem, externas ao ambiente físico da escola, como aspectos sociais, econômicos, familiares e até educacionais, em que as famílias não estão preparadas para lidar com o dinamismo da escola e, por vezes, não possuem sequer a escolaridade mínima necessária ao acompanhamento do rendimento escolar do seu filho.

A realidade da automação e da informatização dá velocidade ao trânsito das informações e mais ainda do seu fluxo e isso nos desafia a adotar uma nova postura para que possamos atender à demanda da nossa clientela. Compreender todas essas mudanças não constitui uma tarefa fácil para os educadores, acomodados num modelo de educação que, quase sempre, não ultrapassava as paredes da sala de aula e, muito menos, os dias letivos e úteis da semana.

É preciso que essas questões, inicialmente cruciais, sejam resolvidas dentro da escola através do desenvolvimento de uma gestão comprometida com os resultados educacionais, mobilizando toda a comunidade escolar, de modo a fazer com que todos se sintam parte dela, corresponsáveis pelo seu bom funcionamento. Nada de professores de um lado, alunos do outro e gestores no meio, tentando resolver problemas que, na visão de hoje, diz respeito a todos que fazem parte do processo educativo.

Os novos paradigmas da gestão escolar adotam um modelo de liderança participativa em todos os segmentos, explorando de todos e de cada um em particular suas habilidades e competências, tornando-os capazes de gerir seu próprio crescimento pessoal e profissional, professor ou aluno.

O currículo pertence a todos que fazem a escola e por isso mesmo deve ser revisado e reorganizado constantemente com vistas a acompanhar as mudanças do nosso tempo. A gestão democrática nos convoca a adotar uma postura crítica e firme diante das dificuldades que se apresentam no dia-a-dia da escola, em particular,

da sala de aula. Portanto, gerir processos e pessoas é uma realidade da qual não se pode mais fugir, mais que isso, é um desafio real, que veio para ficar e ser compartilhado por todos, ou seja, devemos redirecionar nossas ações no sentido de buscar novas práticas e saberes significativos imprescindíveis à formação de um cidadão ativo e transformador de seu meio.

As políticas públicas, em suas diferentes esferas, têm se organizado para a implementação de um currículo interdisciplinar e contextualizado, que promova no educando mudanças comportamentais positivas e atuantes. Cabe-nos então exercitar, doravante, uma gestão para o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB 9394/96.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis. Vozes. 2007

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez. 1994

RUSSO, Maria Angélica. **Didática: uma proposta reflexiva**. 2ª edição. Fortaleza. Ed Livro Técnico e Premium. 2004

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7ª edição. São Paulo. Cortez. 1986

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. Artmed. 1998

CAPOEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

José Olímpio Ferreira Neto⁵⁹

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar a capoeira como instrumento de aprendizagem dentro do universo escolar. Para atingir tal fim, foi realizada uma pesquisa teórica.

Buscou-se, através de uma pesquisa bibliográfica, expor os elos entre a Educação e a capoeira e como esta pode auxiliar na absorção de conteúdos. Para tanto, utilizaram-se os seguintes autores: ANTUNES (1998), CAMPOS (2001), REGO (1968) e VIEIRA (1998).

Traçou-se o percurso histórico da capoeira e, em seguida, sua relação com as diversas disciplinas da escola, apontando como a referida atividade pode auxiliar no aprendizado de conteúdos e no despertar crítico dos alunos.

A capoeira é mais um recurso a ser utilizado dentro do contexto escolar para tentar reverter o quadro alarmante de desinteresse pelo aprendizado por parte dos educandos.

2 DE INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO A INSTRUMENTO EDUCACIONAL

A escola de hoje abre as portas para a comunidade, para a diversidade cultural e para novas tecnologias educacionais. A capoeira é uma importante ferramenta nessa nova perspectiva do ambiente escolar. Atividade que representa o povo brasileiro, fruto da mistura de culturas diferentes e que já ganhou o mundo, aperfeiçoando-se como instrumento de educação. O capoeirista é,

⁵⁹ Professor de Biologia, Acadêmico de Filosofia, pós-graduado em Administração Escolar e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Atua como professor de Informática Educacional na EEFM Antônio Sales. E-mail: jolimpioneto@hotmail.com

hoje, como classifica Campos (2001, p. 47), um *jogador-estudioso*, ou seja, [...] *aquele que pratica a Capoeira e, ao mesmo tempo se interessa pela pesquisa, aprofundando e produzindo conhecimentos históricos, técnicos e antropológicos*. Ele não valoriza apenas o corpo, mas também busca a sua evolução intelectual.

Para que se compreenda essa atividade, é preciso retornar um pouco no tempo e acompanhar sua evolução até o contexto educacional.

Para Soares *apud* Silva (2003, p. 78) a capoeira é afro-brasileira, pois, [...] *se nasceu no Brasil, e foi gerada por africanos, então ela é afro-brasileira. Nem africana nem brasileira, é afro-brasileira*.

Os negros africanos foram arrancados de suas terras e trazidos nos porões dos navios negreiros, no período da colonização para trabalhar escravizados no Brasil. A capoeira nasce em um contexto desfavorável para o negro, ela nasce como um grito de liberdade, ela foi [...] *tolhida em seu desenvolvimento, sendo praticada as escondidas ou disfarçada, cautelosamente, com danças e músicas de sua terra natal (sic)* (PASTINHA, 1988, p. 28).

A capoeira se caracteriza nesse momento como um instrumento de libertação e de defesa contra os maus-tratos que sofriam. Além de luta física é luta de resistência cultural.

Após a abolição da escravatura, ainda no Brasil Império, essa atividade era considerada prática marginal. O texto do *Código Penal do Império do Brasil* de 1830 traz a figura do capoeira de maneira implícita contida no capítulo IV que tratava *Dos vadios e mendigos*. Já o *Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil* de 1890 deu-lhe tratamento específico no capítulo XII, intitulado *Dos vadios e Capoeiras* que dizia o seguinte em seu artigo 402: *Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação de Capoeiragem [...] prisão celular por dois a seis meses* (REGO, 1968, p. 292).

A capoeira se encontrava à margem da sociedade, quando [...] *no dia 23 de novembro de 1899, nasce na Bahia, no bairro de Engenho Velho, na freguesia de Brotas, Manoel dos Reis Machado, aquele que irá revolucionar a Capoeira [...]* (SILVA, 2003, p. 52).

Mestre Bimba inova com sua capoeira regional. Com a ajuda de seus discípulos, muitos deles universitários como o cearense Cisanando, o mestre organizou, criou normas, uniforme, graduação e um método de ensino que projetou a capoeira para a sociedade retirando-a da marginalidade. Mais que um mestre de capoeira, Bimba foi um educador. Seus alunos o guardam na memória ainda hoje. Com ele a capoeira ganha agora *status* de esporte.

Vieira (1998, p.16) afirma que *Sem dúvida, a capoeira, a partir de Mestre Bimba, passa por um intenso processo de legitimação junto às camadas sociais médias e superiores. É com ele que começa um processo de aceitação por parte da sociedade.*

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). Dessa forma, a capoeira oficializa seu *status* de esporte, sendo reconhecida como tal.

Hoje, graças a um árduo trabalho, a capoeira é reconhecida pelo governo brasileiro como patrimônio cultural do Brasil. É reconhecidamente uma forma de expressão e registrada como patrimônio cultural brasileiro pelo Ministério da Cultura do governo Lula. A capoeira agora é uma manifestação cultural que está inscrita nos Livros dos Saberes e das Formas de Expressão. *O dia 15 de julho de 2008 [...] a Capoeira [...] foi reconhecida como Patrimônio Cultural Brasileiro e registrada como Bem Cultural de Natureza Imaterial.* (LOBO, 2008)

O ministro da Cultura, Gilberto Gil, já havia se pronunciado em relação a essa atividade em uma reunião da Organização das Nações Unidas (ONU). Ele falou que a capoeira *poderia ser vista como instrumento da construção da paz mundial*, tendo em vista que se trata de uma atividade que não tem nenhum tipo de preconceito. A capoeira se firma nesse novo contexto como instrumento educacional, ganha o mundo e *conta com o aval de instituições educacionais como o UNICEF, que referenda trabalhos de iniciativas dos capoeiristas brasileiros em vários países* (GIL, 2004).

3 RELAÇÃO DA CAPOEIRA COM AS DISCIPLINAS

Campos (2007, p. 27), em entrevista concedida à Revista *Praticando Capoeira* coloca que *A Capoeira é fantástica por ser polissêmica, ou seja, tem muitos significados e muitas possibilidades*. Esse caráter polissêmico, como classifica o autor, permite um leque muito amplo de trabalho com essa atividade.

A capoeira anda de mãos dadas com disciplinas como Educação Física, História, Português, Geografia e Artes. Até disciplinas como Matemática e Ciências da Natureza podem ser trabalhadas nesse contexto.

3.1 As cantigas como instrumento de aprendizagem

As cantigas são de fundamental importância para a prática da capoeira. Ela manda mensagens aos capoeiristas. Pastinha (1988, p. 38) explica como essas cantigas se processam na roda. Segundo ele, *Geralmente, um dos componentes do conjunto vai cantando os versos que os demais respondem em côro (sic)*.

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.

Os escravos trazidos ao Brasil, mesmo separados por diferentes culturas, sempre revelaram uma fértil musicalidade, que se manifestava quer para exprimir a dolorosa saudade e o banzo insuperável, quer para expressar a euforia possível em seus raros momentos de alegria (ANTUNES, 1998, p. 57).

As cantigas, além de proporcionarem ritmo e energia, também expressam os sentimentos, narram passagens da história de sofrimento e os momentos de alegria. A inteligência linguística pode ser trabalhada através das letras das cantigas e do estudo da história. As cantigas de capoeira, além de colaborarem com o ritmo, são um meio de passar o conteúdo histórico através da oralidade.

Rego (1968, p. 256-257) expressa muito bem, na seguinte citação, o significado da cantiga:

O Capoeirista de hoje narra durante o *jôgo de capoeira*, através do canto, toda uma epopéia do passado de seus ancestrais. [...] o negro adotou o tratamento do senhor todo-poderoso patriarca e sua respectiva espôsa em *sinhô* e *sinhá*, *yoyô* e *yayá*. [...] Por fim o problema religioso não poderia escapar a qualquer manifestação em que o negro se faça presente [...]

Essa tradição oral é muito parecida com o ocorrido na Grécia arcaica. Os aedos e rapsodos cantavam os poemas homéricos, a *Ilíada* e a *Odisséia*. Este narra a jornada de retorno de Ulisses, aquele a saga do herói Aquiles na guerra de Tróia. Esses poemas épicos foram a base da educação grega nesse período, transferidos ao povo através da oralidade. Vernant (1990, p. 478) fala a respeito dessa civilização:

Trata-se de uma civilização fundamentalmente oral. Nela, a educação caracterizava-se não pela leitura de textos escritos, mas pela transmissão dos cantos poéticos, com acompanhamento musical, de geração em geração. [...] É nesses cantos que se encontra consignado tudo o que o grego deve saber acerca do homem e do seu passado – as façanhas dos heróis de outrora –, acerca dos deuses, das suas famílias [...]

Hoje, precisa-se do uso da escrita, mas as cantigas de capoeira podem ser instrumento de aprendizagem, assim como os poemas homéricos foram para os gregos. Essa oralidade expressa nas cantigas pode ser usada como ferramenta pedagógica no intuito de tornar o aprendizado escolar algo lúdico.

3.2 Contribuição brasileira à Educação Física

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Educação Física (1998, p. 71 e 72) destacam que *Num país em que pulsam a capoeira, o samba [...], entre outras manifestações, é surpreendente*

o fato de a educação física, [...] ter desconsiderado essas produções de cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem. A capoeira pode ser utilizada como mais um meio para o desenvolvimento da educação física por intermédio de seus conteúdos diferenciados, de sua filosofia de ensino e de seus conteúdos histórico-filosóficos.

A relação entre a capoeira e a Educação Física é a mais próxima possível, pois é através desta que aquela adentra ao universo escolar. Segundo Campos (2001, p. 80): *Tudo indica que o Mestre Aristides seja realmente um dos precursores da Capoeira na Escola, e o principal responsável pela disseminação de seu ensino na pré-escola e no 1º grau, no Brasil.*

Mestre Bimba foi o primeiro capoeirista a se apresentar para um presidente da República e ouviu deste a seguinte frase: *A Capoeira é o único esporte verdadeiramente nacional*, ou seja, uma contribuição autenticamente brasileira à Educação Física. Essa frase foi proferida por Getúlio Vargas em 1953 (ALMEIDA, 1982, p. 18).

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. Tal capacidade era mal vista há pouco tempo, como nos afirma 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”, [...] Na antiguidade clássica, os gregos reverenciavam a beleza da forma humana [...] percebendo de forma integrada o sentido de “beleza” entre corpo e cabeça.

3.3 A capoeira e a História do Brasil

Segundo Pastinha (1988, p. 29), *A História da Capoeira, se inicia com a vinda dos primeiros escravos africanos para o Brasil. A história do Brasil e a história da capoeira estão diretamente ligadas e*

caminham lado a lado. As cantigas de capoeira podem ser utilizadas para se transmitir o conhecimento histórico da atividade. As cantigas

[...] tanto pode ser de enaltecimento de um capoeirista que se tornou herói pelas bravuras que fez quando em vida, como pode narrar fatos da vida quotidiana, usos, costumes, episódios históricos, a vida e a sociedade na época da colonização, o negro livre e o escravo na senzala, na praça e na comunidade social. (REGO, 1968, p. 89)

Vários são os cânticos que narram passagens históricas. Temas como Guerra do Paraguai, Princesa Isabel, Escravidão, Raça Negra, Navio Negreiro, Zumbi são os mais comuns.

Para Vieira (1998, p. 45),

[...] os cânticos tem três funções básicas: [...] **função ritual**, fornecendo a animação da roda, juntamente com as palmas e a instrumentação. [...] **mantenedor das tradições**, reavivando a memória da comunidade da capoeira acerca dos acontecimentos importantes [...] atua como **espaço dinâmico de constante repensar dessa mesma história**

O professor de capoeira que busca o embasamento teórico possui subsídios suficientes para trabalhar a interdisciplinaridade com o seu grupo auxiliando seus alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre a história do Brasil.

O art. 26, § 4º da Lei nº. 9.394/96, mais conhecida como Leis de Diretrizes e Bases - LDB, nos diz o seguinte: *O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.* Já o art. 26-A, § 1º e 2º da Lei supracitada diz que o ensino sobre a história e a cultura Afro-brasileira é obrigatório. A capoeira é um importante instrumento que pode contribuir para que isso se torne realidade.

3.4 O ensino de Português através das cantigas

Para Rego (1968, p. 126), *Linguisticamente falando, as cantigas fornecem detalhes da linguagem corrente do Brasil (sic)[...]*. Sabe-se que existem diferenças gritantes entre o português falado e o escrito e essas diferenças estão explícitas nas cantigas de capoeira. Elas vêm recheadas de corruptelas que, segundo o dicionário Novo Aurélio, é o *Modo errado de escrever ou pronunciar uma palavra ou locução* (FERREIRA, 1999, p. 565).

Pode-se fazer um trabalho que vise realizar um paralelo entre a linguagem falada e a linguagem escrita, para que o aluno compreenda a necessidade de utilizar a linguagem adequada para cada ambiente. Ainda pode realizar identificação de erros gramaticais, não no sentido de desconstruir a poesia e o significado dela, mas para exercitar a gramática.

3.5 O Capoeirista no mundo das Artes

Nas artes plásticas, podem-se citar dois nomes que representaram uma parte da história do Brasil, através de seus trabalhos: Rugendas e Debret. Segundo Rego, (1968, p. 324), *O aparecimento da capoeira nas artes plásticas não é de agora. As indicações mais específicas remontam a 1827 com Moritz Rugendas [...] com um desenho chamado Danse de la guerre que está representado em vários livros didáticos. Ainda segundo o autor, Quase que paralelamente a Rugendas, vem Jean Baptiste Debret com o desenho em seus trabalhos de um negro escravo tocando berimbau [...]*.

Dentro do universo da música popular brasileira encontram-se grandes nomes que usaram a capoeira como inspiração. Para Rego (1968, p. 330) [...] *coube a Baden Powell e Vinícius de Moraes, mui especialmente Baden Powell, explorar a temática. Ele compôs o samba Berimbau, com música de sua autoria e letra de Vinícius de Moraes. Outro exemplo marcante é Água de beber composta por Vinícius de Moraes e Tom Jobim.*

Na Literatura *Pelo que se tem notícia, o documento literário mais antigo pertence à autoria de Manuel Antônio de Almeida [...]*

Publicou entre 1854 e 1855 o romance Memória de um Sargento de Milícias, onde a personagem principal foi, na vida real, um habilíssimo capoeira (REGO, p. 353). Entre os escritores mais recentes, o mais notável nome é o de Jorge Amado que publicou em seu livro Bahia de Todos os Santos o capítulo intitulado Capoeiras e Capoeiristas.

No cinema a aparição mais marcante foi em 1961 no filme **O Pagador de Promessas** premiado no **Festival de Cinemas de Cannes**. Depois houve muitas outras aparições, chegando a *Hollywood*. Foi produzido um filme dedicado à sua temática, intitulado em português de *Esporte Sangrento* e narra a história de um professor que modifica o comportamento de alunos de escola pública através da capoeira.

3.6 A Matemática dos movimentos

Albuquerque (2005, p. 183) mostra em seu projeto apresentado no IV Congresso Internacional de Educação, realizado pela SAPIENS, em 2005, a relação entre a capoeira e a Geometria. Esse projeto foi desenvolvido com crianças da 4ª série, utilizando a capoeira nas aulas de Educação Física e Matemática. Segundo a autora, *O principal objetivo deste trabalho é o de fazer com que os alunos construam o conceito de ângulos, círculos e circunferências, utilizando o próprio corpo como facilitador nessa construção.*

O praticante de capoeira realiza movimentos corporais, realizando giros de 90°, 180°, 270° ou 360°. Esses são conceitos matemáticos que podem ser vivenciados com a capoeira e isso facilita a sua apreensão.

A inteligência lógico-matemática, aquela com a qual são feitos cálculos matemáticos, pode ser desenvolvida no jogo, pois o jogador tem que responder em questão de milésimos à pergunta corporal do parceiro.

3.7 A capoeira e as Ciências da natureza

Há várias cantigas que possuem animais como personagens. Esses estão empregados de maneira metafórica, mas pode-se trabalhar, fazendo-se relação com as ciências da natureza.

Além das cantigas, a produção de instrumentos é outro ponto a ser trabalhado, pois esses são feitos artesanalmente com o uso de madeiras de variadas espécies. Na confecção do berimbau (instrumento monocórdio), utiliza-se a cabaça que pode ser substituído por coité, os quais funcionam como caixa de ressonância. Para o corpo desse mesmo instrumento utiliza-se biriba, sabiá, cana-da-índia, dentre outros. Para os bastões de maculelê (dança folclórica que se utiliza de bastões) faz-se uso de jucá, uma madeira mais forte. Esses são apenas alguns dos exemplos que se podem relacionar com as ciências.

4 O MUNDO ATRAVÉS DA CAPOEIRA

Atualmente a capoeira ultrapassa fronteiras, divulgando a cultura brasileira em vários pontos do globo. A maioria dos grupos de capoeira possui sede no Brasil, mas também tem filiais no exterior. Por conta do interesse no grupo de capoeira do qual faz parte, o aluno busca conhecer mais. Busca na internet e encontra *sites* de capoeira em vários idiomas onde foram criados em vários pontos do planeta. Há um grande número de grupos que desenvolvem trabalhos na Europa. Pode-se, ainda, identificar com um mapa os locais em que um determinado grupo atua.

Segundo Rego (1968, p. 245), *Cantigas focalizando vilas, cidades, estados e países estão não só nas cantigas de capoeira, como em cantos outros do folclore*. O referido autor aponta ainda em seu trabalho várias cantigas que mencionam o Rio de Janeiro, Portugal, ilha de Maré, Japão, Bahia, Piauí, Paraguai, Brasil, Itabianinha.

Com o uso de DVDs podem-se observar aspectos particulares na capoeira jogada em cada região, pois, apesar do capoeirista jogar em qualquer local, com qualquer pessoa de qualquer parte do mundo, notam-se pequenas diferenças que marcam a característica da região.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se, através deste trabalho, que a capoeira tem um importante papel dentro do universo escolar, colaborando para a assimilação de alguns conteúdos abordados em sala de aula. Age de forma lúdica e contextualizada, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem. Encontra-se em total consonância com os parâmetros atuais de educação e é um instrumento capaz de interagir com várias disciplinas.

A História, Geografia, Português, Educação Física e Artes são algumas das disciplinas mais ligadas à atividade. Textos, cantigas, *sites*, DVDs, CDs, oralidade e a própria roda são instrumentos que viabilizam o aprendizado da capoeira concomitante ao aprendizado de alguns conteúdos das disciplinas citadas, principalmente no que diz respeito à cultura pátria. A valorização da mistura das raças e do idioma pátrio com suas influências indígenas e africanas, a expressão do artista brasileiro ao utilizar a atividade como fonte de inspiração, a divulgação da atividade pelo mundo, sua prática ritmada e muito mais, proporcionam o envolvimento e amor pela capoeira. Alguns fundamentos matemáticos, o despertar para problemas sociais ou problemas que envolvam o meio ambiente são trabalhados em uma aula de capoeira.

Através deste estudo, verificou-se que a referida atividade pode ser utilizada como facilitador da aprendizagem escolar. A capoeira contribui para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento do educando no âmbito físico e mental. Ela já faz parte da lista de ferramentas educacionais e sua prática acontece em diversos ambientes como escolas, universidades, ONGs, etc. Cada vez mais ela vai ganhando adeptos pelo mundo afora, transformando-se em objeto de estudos em várias universidades e sendo levada mais a sério por nossos governantes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Tatiana Sarmiento Martins de. **A Capoeira e a Geometria**. Anais do IV Congresso Internacional de Educação em Olinda. s/ed. Recife – PE: SAPIENS, 2005. (183-184)
- ALMEIDA, Raimundo César Alves de. **Bimba, Perfil do Mestre**. s/ed., Salvador-BA: Centro Editorial e Didática da UFBA, 1982.
- ANTUNES, Celso. **As Múltiplas Inteligências e Seus Estímulos**: Coleção Papyrus Educação, Campinas-SP: Papyrus, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Hélio. **Capoeira na Universidade: Uma Trajetória de Resistência**. s/ed., Salvador-BA: SCT, EDUFBA, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Novo Aurélio Século XXI: dicionário da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**, - 3.ed. totalmente revista e ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- LOBO, Carol. **Capoeira: Patrimônio Brasileiro**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2008/07/16/capoeira-patrimonio-cultural-brasileiro/>> acessado em: 26/01/2009.
- 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.
- SILVA, José Milton Ferreira da. **A Linguagem do Corpo na Capoeira**. s/ed., Rio de Janeiro – RJ: Sprint, 2003.
- VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira Corpo e Cultura Popular no Brasil**. 2ªd., Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

INSUCESSOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Maria Joyce Maia Costa Carneiro⁶⁰

1 INTRODUÇÃO

A escola existe para que o aluno tenha sucesso e isso só se consegue se houver um investimento na qualidade da aprendizagem em sala de aula. A escola que se quer, nesse novo milênio, aponta para a valorização do pedagógico, não adiantando colocar 98% das crianças na escola se o ensino ministrado não for de boa qualidade.

O presente estudo tem, portanto, o objetivo de analisar os fatores que contribuem para que o sucesso escolar aconteça de forma participativa e descentralizada.

Em busca de alcançar o objetivo proposto, é importante que sejam estabelecidas estratégias para conhecimento das distorções existentes nas relações aluno x professor x escola e conhecimento da metodologia de ensino e avaliação. É necessário, ainda, conhecer as causas ou fatores que impedem o aluno de aprender.

Partiu-se de premissas que emergem sobre essa questão: os problemas familiares e os socioeconômicos, o distanciamento da escola da realidade do aluno; a falta de acompanhamento da família; o sistema de avaliação inadequado; a falta de compromisso por parte de alguns profissionais da Educação; os conteúdos que, às vezes, os professores não dominam; o potencial do aluno que não é devidamente explorado e outros fatores que identificamos no decorrer do trabalho.

Diante do exposto, pode-se dizer que, em relação aos problemas familiares e socioeconômicos, nem todas as famílias da periferia ou pobres são desestruturadas e desintegradas. Não se pode negar que as dificuldades econômicas repercutem na estrutura familiar, porém, existem formas diversas de se estruturar uma família, tendo no seio de famílias pobres pais interessados e

⁶⁰ Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Coordenadora Estadual do Censo Escolar da Educação Básica - Secretaria da Educação Básica – SEDUC/CE.

carinhosos com seus filhos, enquanto nas classes mais abastadas também acontecem casos de negligência familiar, com pais repressivos, agressivos e rejeitadores (DOTTI, 1991).

Em relação ao distanciamento da realidade do aluno, a escola deve adequar-se aos indivíduos aos quais pretende atender. Essas medidas não devem ser vistas, apenas, como uma proposta para melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes da classe pobre, mas para se adequar aos objetivos desses usuários da escola pública, revendo métodos de avaliação e não tentando consertar erros eventuais dos alunos, mas analisando as causas desses erros para, a partir deles, reorganizar o processo de ensino.

Supõe-se que a Educação no Brasil não vai muito bem por apresentar currículos mal estruturados, programas mal dosados, sem sequência lógica, professores despreparados, orientações inadequadas, medidas administrativas impensadas e avaliações realizadas de forma arbitrária.

O insucesso escolar origina-se, não somente, de fatores relacionados diretamente aos alunos, como antes se pensava, pois era atribuído somente a fatores psicológicos e individuais, nunca se questionava a escola, a didática, as condições de ensino (GARCIA, 1981).

Atualmente, esse problema é pensado dentro de outra visão, através de uma estrutura na qual está inserida a família, com suas carências afetivas; o aluno, com carências nutricionais e culturais, sociais; a escola, com distanciamento da realidade do aluno nos seus métodos, currículos e outros.

Para solucionar essa problemática, é necessário que o governo invista na competência e motivação do professor, oportunizando a melhoria da qualidade de sua formação, investindo em cursos de especialização e treinamentos em sua área de atuação e usando um sistema de avaliação menos coercitivo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Insucesso escolar: causas e saídas

A Educação precisa ser administrada de forma eficiente e eficaz, buscando soluções próprias para seus problemas, adequando suas ações aos interesses, necessidades e expectativas dos usuários, tornando evidentes os princípios de autonomia e participação.

A escola tem de cumprir com competência a sua função social e política. Esse comprometimento não se fará pelo isolamento de suas ações, nem pelo esfacelamento de seu trabalho, mas pela articulação de toda a ação educativa. Há de se buscar para a escola uma organização nova e dinâmica que estimule a prática cooperativa entre todos os educadores, articulada com a presença permanente dos pais e dos alunos na definição do fazer educativo da escola. Ela precisa ser um lugar onde se conspira contra a incompetência, o imobilismo, o saber normativo. Há de se buscar a transmutação do comportamento do Estado em face da Educação, fazendo com que os órgãos do sistema operacional da Educação assumam o lugar correto na relação com a escola.

É necessário que a educação escolar se torne uma prática essencialmente criativa, compreendendo o compromisso com os rumos da história: criativo, enquanto capaz de produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, incorporada ao educando, o impulsiona a ser um cidadão.

A educação escolar precisa se tornar um componente importante na formação política do cidadão. Isso não significa que os educadores devam se limitar a fazer discursos moralistas e cívicos dentro da sala de aula, mas significa, antes, ensinar o cidadão a participar diretamente do processo de desenvolvimento, começando pelo município onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e de seu papel na transformação dos rumos da nação. Para que essa participação exista desde a escola e se

efetive, há de se romper a estrutura de poder centralizado e autoritário do Estado brasileiro, como ainda se acha organizado.

Uma nova política educacional, fundada no princípio da participação social, pode conduzir à construção de uma nova sociedade democrática. A atividade educacional a ser desenvolvida pela escola compreende a transmissão do saber, através de determinadas metodologias, materiais didáticos e pessoas qualificadas para a transmissão desse saber, com o objetivo de preparar o educando politicamente. A ação educativa ultrapassa o simples ato de abertura de um depósito de saber a ser aprendido e assumido por segmentos da população que, por qualquer razão, não tenham acesso a esse saber fora dos quadros da escola. A atividade educacional é uma atividade de preparação do cidadão para a vida da cidadania. O cidadão é aquele indivíduo que se insere na vida social e, ao fazê-lo, aprende a cultura existente nas relações sociais onde ele vive. É aquele que, ao ser orientado no domínio das conquistas da civilização, se torna capaz de compreender a realidade histórica e social ao seu redor e de dominar as forças que lhe bloqueiam o acesso ao progresso social e cultural.

A escola procura resgatar a sua especificidade: ensinar, preparando o aluno para viver a cidadania na sua totalidade. Que ela possa cumprir, e bem, a sua tarefa fundamental. A missão política da escola não se configura, apenas, quando se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando, através da sua prática educativa, puder preparar o cidadão para a vida da *polis*, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido. Compreensão esta que o torne um cidadão operante para mudar a sociedade, as suas relações internas e para se inserir nesse processo de mudança.

Uma gestão democrática não é uma ação que acontece de repente, dependerá, portanto, do nível de organização e direcionamento que lhe forem dados. Portanto, a aceitação de todos que integram a escola e sua viabilização só se tornarão eficazes se o processo estiver acompanhado de vontade e decisão.

É fundamental que se criem, no âmbito escolar, mecanismos de ação participativa de todos os segmentos representativos, para que

os tornem capazes de assumir a responsabilidade política e social, tendo ainda a capacidade de formar os envolvidos no processo, desenvolvendo habilidades e aquisição de conhecimentos, observação e liderança.

Cabe à escola não incentivar, em seu processo democrático, o espírito de competição individual e egoísta da sociedade capitalista. É preciso reverter essa concepção que vem marcando a escola, ao longo do tempo. Para que essa mudança aconteça, de forma eficaz, o gestor tem que rever a sua prática, devendo ser um grande articulador das ações que são desenvolvidas na escola, com uma visão ampla dos problemas existentes e, quando esses forem diagnosticados, tentar resolvê-los com a participação da comunidade escolar, fortalecendo, assim, o espírito de coletividade. Entretanto, isso não acontecerá de forma imediata, pois é um processo cujo resultado dependerá do nível de organização e direcionamento das ações.

Nessa perspectiva, o gestor escolar precisa abrir espaços para o processo democrático, conscientizando a todos sobre a importância de redefinir os parâmetros norteadores do trabalho educativo, a fim de que, dentro do espírito de equipe, a ação coletiva se torne, realmente, uma prática participativa.

Assim, não terá, somente, a função técnica e política, como um mero administrador de normas, mas será, dentro dessa nova visão, um líder do processo pedagógico e, com o envolvimento de todos os parceiros, assumirá a construção de uma nova escola, tendo como ponto de partida o projeto educacional.

É importante que o(a) diretor(a) abra espaço de participação no sentido da implementação do conselho escolar e do grêmio estudantil, devendo estes ser organismos de funcionamento permanente, que não fiquem somente no discurso, tendo o papel de garantir a formação e a prática democrática da escola, com a função ainda de formação da cidadania daqueles que ali convivem.

2.2 A natureza socioeducacional da escola

A educação é instrumento a serviço da inserção social, política e cultural de todos os cidadãos e, por isso, ela é um dever de justiça, que deve ser oportunizada a todos, indistintamente, pelos poderes públicos, porque todos os cidadãos têm o direito de ser educados.

O poder público tem sua maior forma de expressão nos poderes do Estado, devendo, assim, possibilitar que as contradições que perpassam os interesses diferenciados de uma sociedade de classe sejam diluídos através de uma condução equânime (justa, prudente) e democrática.

A política educacional, que sempre esteve voltada aos interesses capitalistas, representados pela política do desenvolvimento econômico, precisa ser repensada, de forma a conduzir a escola sempre a cumprir funções de preparar plenamente o cidadão, tornando-o mão-de-obra especializada ou semiespecializada para os setores produtivos. Nessa perspectiva, ela deve ser vista como o lugar adequado ao desenvolvimento de tecnologia, capaz de se converter em instituição incentivadora do processo de desenvolvimento econômico; ela deve, ainda, possibilitar ao Estado encontrar canais de superação dos conflitos de classe, possibilitando a migração social, através de valorização formal dos meios de ascensão: através da qualificação técnico-profissional e pela melhoria salarial, que são interdependentes.

A educação escolar, nessa perspectiva, assume um novo desenho social, que deve condicionar a ação das lideranças políticas e educacionais para que, compreendendo o movimento da história, produzam propostas para a nova realidade histórica. Esse é, portanto, um desafio a ser vivido pelos educadores e pelas lideranças intelectuais que deve partir da formulação de roteiros de ação que possam interpretar e dimensionar o conteúdo histórico vivido.

A função da educação escolar que se quer e precisa, no contexto da atualidade, deve estar explicitada nas propostas de universalização da escola e no objetivo de realizar a preparação dos

indivíduos para a vida social, através do desenvolvimento de algumas competências exigidas na sociedade moderna.

Mais recentemente, a crítica à educação escolar tem dirigido sua atenção para outro aspecto: a necessidade de adequação do ensino à realidade da criança, pois se considera que o insucesso, além das causas de natureza psicológica, como problemas de relacionamento com professores, colegas e pais ou de deficiências de instrumentais e metodologia de ensino (material didático, recursos audiovisuais, técnicas de transmissão do saber e outros) tem também causas que decorrem do distanciamento dos conteúdos escolares das necessidades, dos interesses e anseios dos estudantes.

Deve-se, ainda, considerar aqui, o modo como se deve organizar a atividade estritamente pedagógica, para oferecer uma educação escolar que promova os alunos aos níveis mais elaborados de conhecimento e de habilidade intelectual e política, independente de sua origem social. Para isso, deverá ser revista, no fundo, a prática pedagógica das escolas.

É necessário preparar o educador para trabalhar com alunos “diferentes” em vários sentidos, principalmente, em relação às classes sociais a que pertencem e prepará-los para incorporar no processo educativo a experiência de vida e de conhecimento que qualquer aluno já traz para a escola. É importante que os educadores saibam identificar essa experiência de vida, a capacidade de comunicação dos seus alunos, a capacidade que cada um revela ao discorrer sobre suas vivências e incorporar a realidade vivida no ensino das disciplinas, possibilitando ao aluno progredir no conhecimento a partir do reconhecimento de sua própria realidade.

O educador, ao incorporar as experiências dos alunos às atividades educacionais, oportuniza-lhes uma nova significação, ao mesmo tempo em que torna mais significativo o processo educativo. É fundamental articular todos os papéis que se desenrolam no interior da escola, abrangendo todos que são responsáveis pela promoção de processos que devem ser desenvolvidos pela escola.

O processo pedagógico não se circunscreve à sala de aula, mas ao ambiente geral da escola. O aluno começa a compreender o valor da escola e o seu sentido a partir do momento em que nela

ingressa: a partir desse momento, todos os que aí militam são educadores, todas as atividades, planejadas ou não, são educativas. Toda a gama de comportamentos que compõe a rotina escolar concorre para educar, formar o caráter, desenvolver conceitos éticos e políticos.

A renovação da prática pedagógica também é alcançada pelo planejamento das atividades curriculares. Planejar as atividades não significa somente organizar, seriamente, os conteúdos de ensino que serão desenvolvidos na sala de aula; não se restringe à distribuição do calendário pelos conteúdos que serão transmitidos, nem apenas à sistematização de um roteiro de assuntos e temas a serem trabalhados ou à programação de eventos científicos e comemorativos que a escola vai desenvolver. Planejar as atividades e implementar um planejamento curricular pressupõe um entendimento de todos quantos trabalhem na escola, a respeito do processo educacional que será desencadeado.

Nos diversos estudos consultados para a elaboração deste estudo sobre o insucesso escolar são apontados como responsáveis por essa problemática os fatores sociais, econômicos, políticos e outros.

Dentro desse contexto socioeconômico e político estão inseridos elementos que, de um modo geral, estão implicados nesse processo e fatores internos que também concorrem para que a aprendizagem não ocorra de modo satisfatório. Dentre as razões internas, a competência do professor está intimamente ligada a esse fracasso, embora, às vezes, as condições de trabalho sejam precárias e injustas. Não se pode negar que os baixos salários pagos aos professores contribuem para o baixo rendimento dele na sala de aula, assim como concorrem para o seu despreparo e desmotivação.

O fracasso escolar ocorre, principalmente, nas classes sociais desfavorecidas, que constituem a maioria da população. Para essas crianças, o fracasso representa a norma, ao passo que é 'excepcional' entre as crianças de classes privilegiadas. O que está em questão é a função da escola na sociedade capitalista e, mais, as relações sociais que a determinam (VIAL,1983).

Para que a escola atenda, de maneira satisfatória, a esse aluno, faz-se necessário interferir para que ela se modifique, tendo como propósito o atendimento das metas que todas as crianças devem alcançar (POPPOVIC, 1981)

Essa mudança de enfoque, da escola que adapta o aluno, para a escola que se adapta ao aluno, exige um reposicionamento de todos os profissionais, a busca de uma qualidade nova, que responda aos interesses reais dos alunos das classes subalternas (GARCIA, 1981). Deve existir também um currículo comum através do qual se procure garantir a socialização do conhecimento como um dos requisitos necessários em direção à maior equidade social (ALBUQUERQUE, 1993).

Antes de tudo, é preciso garantir a todos, seja qual for sua origem ou competência econômica, o direito ao conhecimento, que é a herança dos homens e seu patrimônio fundamental e, também o direito de usar o conhecimento para intervir na realidade social. A instituição escolar deve ser valorizada como um lugar legítimo onde se pode receber esse bem. E para tal, ela deve adquirir a competência técnica que atualmente é indispensável (ALBUQUERQUE, op. cit.).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre insucesso escolar levou a concluir que é necessário haver uma conscientização de todos os segmentos representativos do conselho escolar, como diretores, professores, pais, alunos, funcionários e sociedade civil, sobre o novo conceito de gestão participativa, visando a uma educação transformadora, que fortaleça o processo de integração e inserção social.

É importante que essa problemática seja resolvida de imediato e isso depende da realização do trabalho educativo na escola, de forma totalmente participativa, pois não é só um problema do aluno e de sua família, como antes se pensava, mas de todos da comunidade escolar, que são copartícipes desse processo e devem cumprir seu compromisso com o aluno, com a escola e com a sociedade em geral. Todos têm o dever de se envolver efetivamente na luta em favor da melhoria dos índices de aprendizagem escolar.

Só assim, pode-se conquistar e desenvolver uma política voltada ao sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Edith Studart *et al.* **Módulo:** o Currículo de 1º e 2º Graus-Texto: Currículo X Capacitação do Magistério. p.45-47, CETREDE-SEDUC, Fortaleza-Ceará, 1993.

DOTTI, C. M. **Fracasso Escolar:** paixão de aprender, a busca construtivista, Porto Alegre, p. 11 - 15, 01 dez. 1991.

GARCIA, Regina Leite. A Qualidade Comprometida e o Compromisso da Qualidade: democratização e ensino de 1º Grau, **Revista ANDE**; São Paulo: Cortez, n.º 02, 1981.

POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o Fracasso Escolar: democratização e ensino de 1º Grau. **Revista ANDE**. São Paulo: Cortez, n.º 02, 1981.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: fracasso escolar. *In* **Conscientização do ensino:** meta ou mito? 2. ed. Rio de Janeiro

Seção II – Tecnologia da Informação e da Comunicação

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade onde ter competência no uso da tecnologia e desenvolvimento de atividades em grupo são elementos fundamentais para o sucesso.

Nesse contexto, a Robótica Educacional⁶² vem para contribuir de forma eficaz no desenvolvimento dessas competências. Além disso, pode ser um espaço rico para desenvolver a criatividade e servir como apoio no desenvolvimento das habilidades do aluno e do professor, favorecendo a instituição em geral (PROL, 2007).

A Robótica Educacional está a serviço de uma prática docente que busca o aprimoramento pela compreensão de quem é o sujeito que aprende, como ele aprende e para que aprende, sustentada nos estudos realizados, nos últimos anos, por pesquisadores importantes tais como Chella (2002), Carvalho Neto e Zeferino (2002), Prado (2006) e Prol (2007).

Sabe-se que a rotina do homem atual é cercada de artefatos tecnológicos, todavia essa tecnologia, se torna mais opaca, a cada dia, entendendo-se por opaca, o fato de que os mecanismos, programas e microcircuitos dos modernos equipamentos estão

⁶¹ Graduado em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará - UFC com habilitação em Biologia, Química, Física e Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Aperfeiçoamento em Robótica Educacional pelo Instituto Policiências Lattes - IPL, Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e Mestre em Fitotecnia pela UFC. 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.

⁶² Robótica Educacional é entendida como o ambiente constituído pelo computador, componentes eletrônicos, eletromecânicos e programa, onde o aprendiz, por meio da integração desses elementos, constrói e programa dispositivos automatizados com o objetivo de explorar conceitos das diversas áreas do conhecimento.

embutidos e cada vez mais invisíveis, propiciando pouca ou nenhuma oportunidade para que o usuário possa explorar e compreender seus princípios técnicos e científicos (CHELLA, 2002).

Provavelmente, muitas pessoas, se indagadas sobre o funcionamento de algo familiar como uma máquina automática para venda de refrigerantes, irão responder que ela é programada. Ainda que a resposta esteja correta é importante observar que a máquina foi programada de uma forma particular, aplicando idéias e conceitos interconectados que abrangem vários domínios do conhecimento e cujo desenvolvimento está situado dentro de um contexto histórico e social.

A escola, sensível a essa realidade, tem se empenhado em atender aos anseios e necessidades resultantes das mudanças que ocorrem na sociedade. Isso se dá com a aplicação de metodologias que valorizam o aprender pelo fazer e a compreensão, não apenas a assimilação de conteúdos. A formação de professores e a oferta de recursos tecnológicos adequados ao processo de ensino e aprendizagem são meios importantes para a formação do cidadão nessa que é denominada sociedade do conhecimento (CHELLA, 2002).

2 JUSTIFICATIVA

Estudos realizados por vários pesquisadores como Stager (2001), Jarvinen (1998), Oliveira (1993), Sidericoudes (1993), entre outros, têm demonstrado que atividades com Robótica Educacional propiciam meios para que o aprendiz formule hipóteses relacionadas ao seu objeto de investigação e explore idéias que o levem a discutir e colocar em prática a sua própria maneira de pensar, além de validar resultados e construir argumentos que possam ser aplicados.

Conforme já registrado anteriormente, entende-se por Robótica Educacional o ambiente constituído pelo computador, componentes eletrônicos, eletromecânicos e programa, onde o aprendiz, por meio da integração desses elementos, constrói e programa dispositivos automatizados com o objetivo de explorar conceitos das diversas áreas do conhecimento. Esses dispositivos

automatizados passam a comportar-se como músculos do computador, atuando no ambiente ou como seus “órgãos do sentido”, coletando dados e enviando-os ao computador onde será processado (D’ABREU, 2002).

Para que um dispositivo criado pelo aprendiz funcione corretamente, é preciso que certos princípios sejam conhecidos e respeitados. Por exemplo, na construção de um “carrinho”, princípios da física como atrito e lei da gravidade devem ser aplicados. Os motores usados na tração do carrinho podem girar numa velocidade alta. Nesse caso, o carro se deslocará rapidamente, mas terá, conseqüentemente, uma potência baixa, onde a menor inclinação fará com que ele pare. A solução para esse problema é a utilização de engrenagens ou polias. Contudo, para usá-las eficazmente é preciso conhecer os conceitos sobre proporções de engrenagens.

Conceitos que não estão relacionados às ciências exatas também têm sido explorados a partir de atividades com robótica. No programa de pesquisa “*Con-science*” (BERS; URREA, 1999), desenvolvido no *Massachusetts Institute of Technology* – MIT, a construção e automação de dispositivos robóticos têm sido utilizadas para desenvolver temas como a representação de símbolos e valores e evocar a reflexão e cooperação entre grupos de aprendizes.

Oficinas de Robótica Educacional com professores de Ensino Médio resultaram no desenvolvimento de alguns projetos em que a construção de maquetes automatizadas representando, por exemplo, um parque de diversões, um ambiente rural com roda d’água ou o sistema solar, criaram condições para que conceitos relacionados à história, geografia, ecologia e astronomia pudessem ser abordados (CHELLA, 2002).

A utilização de atividades de Robótica Educacional como as exemplificadas acima demonstra a possibilidade de se abordar, concretamente e de forma contextualizada, os diversos conceitos utilizados nas práticas da sala de aula, estabelecendo conexões entre os diversos conteúdos, promovendo, dessa maneira, a interdisciplinaridade e estimulando o trabalho cooperativo.

3 KITS PARA ROBÓTICA EDUCACIONAL

Entende-se por *kit* de Robótica Educacional o conjunto de itens que oferecem todo o material tecnológico e didático para construção e programação de robôs em um contexto educacional (ver anexo I).

O material deve ser projetado de forma que aluno e professor não precisem ter conhecimento avançado em eletrônica ou eletricidade. Com os conhecimentos básicos de informática será possível construir os mais diversos tipos de robô, utilizando movimentos proporcionados por motores e fazendo-os interagir com o mundo real por meio dos sensores.

Os recursos didáticos deverão ser desenvolvidos a partir de metodologia compatível com os mais recentes estudos e pesquisas científicas e devem favorecer a criação de um ambiente rico que permita explorar os mais diversos conteúdos curriculares.

O aluno pode desenvolver sua capacidade de solucionar problemas, utilizar a lógica de forma eficaz e compreender conceitos ligados à física e matemática. O professor pode encontrar condições de diversificar sua didática pela possibilidade do emprego de materiais diversos e as instituições um diferencial de qualidade por intermédio da aplicação de temas transversais e interdisciplinaridade.

A Robótica Educacional consiste em caracterizar ambientes de aprendizagem que reúnem materiais alternativos associados a *kits* de montagem compostos por diversas peças, motores, sensores, controlados por um computador com *software* que permita programar o funcionamento dos modelos montados, dando ao aluno a oportunidade de desenvolver sua criatividade com a montagem de seu próprio modelo (PROL, 2007).

Dessa forma, colocam-se em prática conceitos teóricos vistos apenas em sala de aula e sem ligação com o mundo real. Além de ser um ambiente caracterizado pela tecnologia e pela criatividade, a Robótica Educacional proporciona a vivência intuitiva de conceitos de matemática e de física (PROL, 2007).

O que motiva o estudo desse tema é o interesse em explorar as relações entre tecnologia, aprendizagem, cultura e comunidade,

dando um enfoque novo à Educação (PRADO, 2006; PROL, 2007) e estabelecendo uma relação forte entre instituição de ensino e o mundo externo com o objetivo de descobrir um modelo pedagógico que favoreça a construção do conhecimento, através da Robótica Educacional, de tal maneira a utilizar os *kits* tecnológicos, com ênfase no uso de materiais alternativos, numa ação efetiva na construção do conhecimento da comunidade escolar (pais, funcionários, professores e alunos). Essa premissa se baseia em uma metodologia participativa que combina fundamentos do construcionismo (PIAGET, 1985 e PAPERT, 1985) e do interacionismo (VYGOTSKY, 1996).

Construcionismo, proposto por Papert (op. cit.) é, ao mesmo tempo, uma teoria de aprendizagem baseada nos princípios de Piaget (op. cit.) de que o conhecimento é adquirido à medida que se pensa e age sobre o objeto maturação + experiência + transmissão social + equilíbrio, e uma estratégia de trabalho onde cada um se torna responsável por sua aprendizagem à medida que experimenta e constrói algo.

O interacionismo, proposto por Vygotsky (op. cit.), acredita que o aprendizado se dá pela troca de informações entre as pessoas. A aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. A interação deve propiciar uma comunidade de aprendizagem, de discurso e de prática de tal maneira a produzir significados, compreensão e ação crítica, exercer a aprendizagem de cooperação e de autonomia, assegurar a centralidade do indivíduo na construção do conhecimento e possibilitar resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação. Assim, o interacionismo é exercido na medida em que todos os problemas são analisados, escaneados e resolvidos em grupos e o construcionismo é exercido na medida em que cada elemento do grupo tem responsabilidade por uma parte da solução, da criação surge o desenvolvimento. Cada um tem a responsabilidade pelo seu próprio conhecimento e pelo grupo e todos devem participar da solução. Assim, a dúvida de um e a certeza do outro fazem com que o grupo cresça e se desenvolva (PROL, 2007).

O ambiente de trabalho deve propiciar o desenvolvimento da autonomia, criatividade e organização para trabalho em grupo. Escolhemos o trabalho baseado em projetos livres em que é escolhido um tema de interesse e os alunos desenvolvem seus projetos baseados no tema, escolhendo as idéias a serem exploradas, os materiais a serem utilizados, os caminhos a serem seguidos e a forma de apresentação. Nessa forma de trabalho, o professor tem a função de acompanhar todo o processo e atuar, sempre que necessário, para garantir o desenvolvimento dos grupos (PRADO, 2006; PROL, 2007).

Esse ambiente deve permitir que os alunos tenham bastante tempo para explorar suas ideias sozinhos, experimentando materiais diversos, mas deve ser sério o bastante para que eles não percam o sentido da exploração. Nesse ambiente, é importante a utilização de *kits* de apoio, os quais têm a função de limitar os tipos de materiais e estimulando a criatividade na busca das soluções.

A metodologia utilizada nas aulas de robótica tem como base o desenvolvimento de projetos sobre um tema de interesse do grupo. Os projetos geralmente se encaixam em uma destas três classificações:

Projetos gerais que reflitam problemas da comunidade: trânsito, violência urbana, controle da água, construção de cidades.

Projetos visando um conteúdo específico: tópicos de física, tópicos de matemática, ciências, automação.

Projeto de estudo de uma tecnologia: uso de interfaces, computadores, sensores, motores, engrenagens, programação (PRADO, 2006; PROL, 2007).

Ao serem realizados, os projetos começaram a promover o desenvolvimento integrado de habilidades, atitudes e conhecimentos, referentes às diversas áreas, gerando um aprendizado significativo e eficaz (PRADO, 2006; PROL, 2007).

É importante salientar que as atividades de Robótica Educacional compreendem projeto, construção mecânica, programação, depuração e análise dos resultados obtidos. Ao oferecer esses tipos de atividades, os alunos têm a oportunidade de exercitar e desenvolver as seguintes habilidades:

- Organizar e sistematizar de forma concreta o seu pensamento na forma de um projeto;
- Utilizar de forma adequada os mais diversos tipos de materiais alternativos na construção de um dispositivo de robótica;
- Desenvolver o raciocínio lógico-espacial, ao aprender conceitos de programação;
- Adquirir uma visão sistêmica, já que um dispositivo robótico só irá operar conforme o planejado se for pensado de forma a integrar diversas partes que são por natureza interdependentes;
- Trabalhar em grupo, estabelecendo boa comunicação, pois parte do sucesso de um projeto está em como as atividades podem ser realizadas por cada elemento de um grupo, o que demanda negociar prazos, requisitos e estabelecer uma comunicação eficiente.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS

Já é possível vislumbrar três importantes resultados. O primeiro se refere ao aumento do número de escolas que aderiram à Robótica Educacional, passando de apenas uma, em 2007, para doze escolas em 2008 e chegando a trinta e uma escolas em 2009, como é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Escolas Estaduais com Robótica (Ceará)

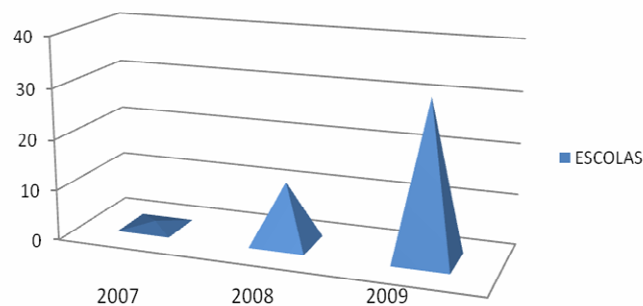


Gráfico 1. Escolas estaduais com Robótica (Ceará)

Com o desenvolvimento das habilidades em Robótica Educacional, observou-se o segundo resultado expressivo que foi um incremento muito significativo no número de alunos das escolas públicas estaduais cearenses que participam na Olimpíada Brasileira de Robótica – OBR (Gráfico 2).

Em 2007 apenas dois alunos se inscreveram na OBR. Já em 2008, esse número passou para cento e oitenta e, neste ano, chegamos a duzentos e cinquenta e cinco alunos participantes. A Olimpíada Brasileira de Robótica - OBR é um evento nacional que mobiliza estudantes de todo o Brasil e que classifica trabalhos para a Feira Internacional de Robótica.

Gráfico 2 - Alunos participantes na OBR

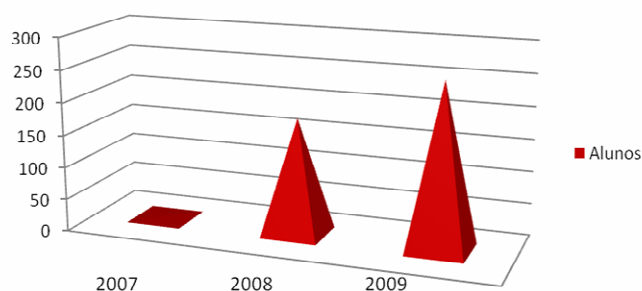


Gráfico 2. Alunos participantes na OBR

Almeja-se alcançar resultados cada vez mais expressivos no ano de 2010, já que nesse ano a OBR classificará projetos para a Olimpíada Internacional de Robótica que ocorrerá em Cingapura, sendo que todos os custos para a participação nessa Olimpíada são cobertos pela própria organização do evento, não havendo, portanto, custos para a escola participante.

Já o terceiro resultado importante foi o conquistado pelos alunos do Colégio Estadual Liceu de Maracanaú que foram campeões nacionais na Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE/USP) em março deste ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um robô envolve uma série de problemas. É necessário lidar com erros de posição e orientação, ruídos nas leituras dos sensores, problemas com a carga das baterias, erros de programação, entre outras dificuldades.

Como é possível perceber, construir um robô com características humanas é uma tarefa incrivelmente desafiadora. Seres humanos possuem características muito difíceis de serem modeladas. Nosso sistema de visão é apurado, nossa reação a uma situação inesperada é quase que instantânea, nossos movimentos são coordenados inconscientemente para manter o equilíbrio do corpo e nosso sistema de controle de energia opera de forma bastante otimizada. Todas essas características nos tornam “máquinas perfeitas”.

Quando desenvolvemos robôs, procuramos nos espelhar em nossas habilidades e essa busca pelo desenvolvimento de máquinas com características humanas nos apresenta uma série de desafios.

O uso da Robótica Educacional nas escolas estaduais reverte-se em novas pesquisas que descrevem novos caminhos. Surge de uma forte ansiedade provocada pelo desejo de mudança de paradigmas educacionais, alimenta-se da imaginação e sustenta-se numa eterna aptidão para ousar.

REFERÊNCIAS

- BERS, M.U.; URREA, C. **Con-Science Parents and Children Exploring Robotics and Values, 1994**. Disponível em: < <http://www-iea.fmi.uni-sofia.bg/eurologo99/Contents/Conddoc.htm> > , 1999. Acesso em: 23/03/2009.
- CARVALHO NETO; Cassiano Zeferino. **Afinal: O que é tecnologia educacional?** Abceeducatio, São Paulo, 2002.
- CHELLA, M.T. Ambiente de Robótica Educacional com Logo In: **XXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação – SBC2002**, Florianópolis, SC, 2002.

- D'ABREU, J.V.V. **Integração de Dispositivos Mecânicos para Ensino-Aprendizagem de Conceitos na área de Controle e Automação.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Engenharia Mecânica – FEM, Campinas, 2002.
- JARVINEN, E. The Lego/Logo Learning Environment in Technology Education: An Experiment in a Finnish Context **Journal of Technology Education**, v. 9, n. 2, p. 47-59, maio de 1998. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n2/pdf/jarvinen.pdf>. Acesso em: 08/04/2009.
- OLIVEIRA, C.D. **Computadores e Conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1993.
- PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro : Zahar, 1985.
- PRADO, M.E.B.B. **Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias - Pedagogia de Projetos.** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt1.htm>>. Acesso em: 03/03/2009.
- PROL, Lyselene Candalaft Alcântara. **Diferentes materiais para uso na robótica educacional: A diversidade que pode promover o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades.** Campinas: UNICAMP, 2007.
- SIDERICOUDES, A. **Computadores e Conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1993.
- STAGER, G.S. Constructionism as a High-Tech Intervention Strategy for At-Risk Learners. **National Educational Computing Conference, “Building on the Future”**, p. 1-11, julho de 2001. http://confreg.uoregon.edu/necc2001/program/research_pdf/Stager.pdf. Acesso em: 12/01/2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BIOLÓGICA: A RELAÇÃO COM A INFORMÁTICA

Rickardo Léo Ramos Gomes⁶³

1 INTRODUÇÃO

No ensino da Biologia, a aprendizagem depende de ações que caracterizam o “fazer biologia” como experimentar, interpretar, visualizar, induzir, conjecturar, abstrair, generalizar, e demonstrar.

Para se alcançar uma mudança de paradigma para a Educação, é preciso ser crítico e cuidadoso no processo de uso da Informática, pois esse uso, por si só, não garante nenhuma mudança e, muitas vezes, é enganoso pelo visual atrativo dos recursos tecnológicos que são oferecidos, simplesmente reforçando as mesmas características do modelo de escola que privilegia a transmissão do conhecimento.

Como o computador é uma máquina excepcional, é possível simular, praticar ou vivenciar verdades biológicas, sugerindo-se até conjecturas abstratas, de visualização difícil por parte daqueles que desconhecem determinadas condições técnicas, mas fundamentais à compreensão plena do que está sendo exposto.

É certo que as transformações que a Informática vem impondo a todos os setores da vida também atingem a Educação, sendo necessárias modificações no processo de ensino e aprendizagem do professor. Nesse contexto, aliar o computador, que cativa os alunos, à Biologia, tem sido um dos desafios dos educadores para modificar a forma de trabalhar essa disciplina.

⁶³ Graduado em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará - UFC com habilitação em Biologia, Química, Física e Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Aperfeiçoamento em Robótica Educacional pelo Instituto Policiências Lattes - IPL, Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e Mestre em Fitotecnia pela UFC. 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.

Afinal, a utilização de computadores leva não somente a um conhecimento mais abrangente na área de experimentos, a uma vasta fonte de idéias biológicas e a um campo para ilustração de resultados, mas também a um lugar onde permanentemente ocorrerá confrontação entre teoria e prática.

Ainda se faz o ensino da Biologia através dos métodos tradicionais focados no professor, na transmissão do conhecimento e na memorização em que, para o aluno, é reservado um papel passivo; então, é muito razoável que se queira substituir a metodologia de ensino tradicional por novas tecnologias, usando-se a Informática; mas essa substituição deverá ser feita de forma gradativa, uma vez que são muitos e grandes os problemas e obstáculos a serem enfrentados. Eles vão desde a falta de recursos materiais, econômicos, até a proverbial resistência dos professores aos novos métodos.

Para se desenvolver algumas reflexões e inferências sobre as tendências atuais do uso da Informática na Educação Biológica, é preciso situar a Biologia em um contexto social, político e cultural, contexto esse que interfere significativamente nessas tendências.

Nesse contexto, a metodologia seguida por este artigo aborda um estudo descritivo- analítico desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental; segundo o uso dos resultados é uma pesquisa pura porque tem por finalidade aumentar o conhecimento para uma nova tomada de posição; segundo a abordagem, é qualitativa por ser subjetiva e não ter um critério numérico e, quanto aos objetivos, é descritiva e exploratória.

2 BIOLOGIA: ENSINO E APRENDIZAGEM

A Educação Biológica precisa ser reavaliada em sua metodologia de trabalho, pois assim os alunos, quando receberem noções das aplicações práticas dos fundamentos biológicos, conseguirão perceber que a Biologia surgiu a partir das necessidades humanas e a enxergá-la como parte do seu cotidiano: “[...] toda a noção acaba por perder a sua utilidade, a sua própria significação, à

medida que nos afastamos das condições experimentais em que ela teve a sua origem” (KRASILCHIK, 2001, p. 119).

Geralmente, nos sistemas educacionais, verifica-se que a Biologia está intimamente relacionada à Educação, dado o caráter de universalidade de ambas, conforme registro abaixo:

[...] uma disciplina que chegou, nos sistemas educacionais, a atingir um caráter de universalidade foi a Biologia. Ela é ensinada em todo mundo, com algumas variantes que são bem mais estratégias para atingir conteúdo universalmente acordado, como devendo ser a bagagem de toda a criança que passa por um sistema escolar. (KRASILCHIK, 2004, p. 07).

Ensinar Biologia é um desafio para os educadores, ora pela dificuldade da escolha metodológica, ora pelo desinteresse dos alunos. O desinteresse por parte dos educandos é resultado, muitas vezes, da utilização de práticas que não atendem aos interesses dos alunos em função, dentre outras coisas, do abismo existente entre o modo como professores e alunos percebem a Biologia (LIMA, 1998).

O professor imagina que seus alunos terão o mesmo prazer que ele tem ao lidar com a Biologia. No entanto, o aluno não consegue vê-la do mesmo modo e, por isso, não a compreende. Essa idéia é explicitada por Coll e Miras (1996, p. 155) quando afirmam:

[...] o professor tem imenso prazer com a Biologia, delicia-se imaginando seus alunos a brincar com a Biologia que ele adora. Entretanto, postos lado a lado com a Biologia, qual é a atitude dos alunos? Nada! Não entendem, não perguntam. Nessa perspectiva os alunos desenvolvem uma a visão errônea da Biologia, posto que lhes é fundamentada na memorização, na repetição de resultados e fórmulas sem relação alguma com a realidade. A consequência do desinteresse, da recusa e do desamparo é o alto índice de repetência e de evasão escolar, agravado no ensino médio.

Os estudantes, ao criarem e desenvolverem seus próprios conhecimentos biológicos, aprendem realmente Biologia, pois

[...] relações cognitivas, sociais e afetivas determinam e estruturam a dimensão operativa da formação do indivíduo na contextualização de seu meio. A invenção e reconstrução de situações problemáticas estabelecem uma concordância significativa com as relações psicossociais educativas e as relações cognitivas, necessárias para se enfrentar com êxito a resolução de problemas biológicos, para a oportunidade de adaptar, de renovar, reorganizar, mudar, selecionar, de realizar, de criar (HUETE; BRAVO, 2006, p. 200).

Segundo Demo (2000), pensa-se que a aprendizagem biológica é mais significativa quando são cumpridas etapas do educar pela pesquisa, favorecendo o “aprender a aprender”: em um primeiro momento, o professor desafia os alunos com uma situação problema, ao formular questões que os levem a explorar o assunto, passando logo em seguida a proporcionar a coleta e organização dos dados através de um relatório que pode servir como instrumento de avaliação e como ponte para o próximo assunto a ser trabalhado.

2.1 Biologia: concepções

A ciência Biologia constitui um corpo de conhecimentos com especificidades e características tais que se chega a identificar a racionalidade da Biologia com a racionalidade humana, tal a força com que o encadeamento das idéias biológicas tem se feito presente na maneira como o pensamento humano se desenvolveu, especialmente, no mundo ocidental (MIORIM, 1995).

Esse modo de se aproximar à Biologia está enraizado na cultura e leva a uma concepção de conhecimento biológico como algo inerente ao mundo. Fala-se em Biologia como atemporal, a *priori*, pré-existente. Cabe-nos, nessa vida, através da Biologia, resgatar, ainda que imperfeitamente, esses conhecimentos (FIORENTINI, 1995). Ela está posta no mundo, quer no da natureza, como preconiza a tendência empírico-ativista, quer no mundo

mental, como é o caso das tendências formalista clássica e moderna (FIORENTINI, 1995).

Todos os movimentos que se dão no âmbito da ciência biológica acabam por intervir no modo como a escola lida com o ensino da Biologia. Surgem, nesse contexto, algumas tendências que, ao serem examinadas, nos ajudam a compreender os diferentes movimentos da biologia escolar.

A consequência da concepção de Biologia pré-existente mostra-se de modo claro: já que a Biologia está pronta e acabada no mundo e ela é universal e pré-existente, então o papel do estudante de Biologia acaba sendo o de descobrir as verdades já existentes. O papel do professor é, em diferentes modalidades, o de dar suporte para que o aluno “descubra” tais verdades (MIORIM, 1995).

Na escola, a Biologia moderna propunha-se a eliminar o ensino baseado na memorização de regras e na utilização de mapas mentais e, para isso, procurava dar mais ênfase aos aspectos estruturais e lógicos da Biologia (FIORENTINI, 1995).

Dessa forma, a Biologia Moderna escolar “[...] pecou pelo reducionismo à forma de organização/sistematização dos conteúdos biológicos” (FIORENTINI, 1995, p. 15). Os significados históricos e culturais das idéias biológicas, assim como a busca de sua maior concretização, foram abandonados nesse período e isso representou uma das mais duras críticas feitas ao movimento.

A finalidade do ensino da Biologia moderna não é a formação do cidadão, mas a do especialista biológico. Com isso, a biologia escolar perde o seu papel de formadora da disciplina social, que era o objetivo do ensino na tendência formalista clássica.

Essa compreensão, acreditava-se, capacitaria o aluno a aplicar essas formas estruturais de pensamento inteligente aos mais variados domínios, dentro e fora da Biologia (MIORIM, 1995).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Segundo Cotta Júnior (2002), a práxis pedagógica é formada por dois elementos fundamentais: o educador e o educando com cada um desempenhando papéis cruciais na atividade. De acordo com as

definições atribuídas a cada um deles, uma orientação diferente se consolidará e constituirá uma tendência pedagógica, sendo decisivo o papel que se atribui a cada um dos elementos da práxis pedagógica.

De acordo com Luckesi (1994, p. 115), o educador

[...] é um ser humano e, como tal, é condutor de si mesmo e da história através da ação; é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se autoconstrói. O educador é também aquele que faz a mediação entre o saber acumulado e em processo de acumulação e o educando, sendo essa a sua característica específica. Ele é o ator social que fará a mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual do aluno. Ele exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando.

Um aspecto que não deve ser negligenciado refere-se ao conhecimento específico, pois é de suprema importância que ele domine o conhecimento de sua área de atuação e que tenha um conhecimento de caráter mais amplo da sociedade.

Se ele é professor de Biologia, deve dominar o conhecimento de Biologia; se é professor de Filosofia, deve dominar o conhecimento de Filosofia e assim por diante. Ressalte-se que o domínio do conhecimento específico de sua área não se resume a uma formação sólida apenas. Esse domínio requer um constante aperfeiçoamento por parte do educador (COTTA JÚNIOR, 2002).

Luckesi (1994, p. 116) afirma que o educador

[...] não pode, de forma alguma, mediar a cultura de sua área se não detiver os conhecimentos e as habilidades que a dimensionam. Não é apenas com os rudimentos de conhecimentos adquiridos nos livros didáticos que um educador exerce com adequação o seu papel. O livro didático é útil no processo de ensino, mas ele nada mais significa do que uma cultura científica estilizada. É muito pouco para o educador

que deseja e necessita deter conhecimentos de sua área.

O educador também deve deter habilidades e recursos técnicos de ensino suficientes para realizar o seu papel. Então, segundo o autor (id.),

[...] ensinar não significa, simplesmente, ir para uma sala de aula onde se faz presente uma turma de alunos e “despejar” sobre ela uma quantidade de conteúdos. Ensinar é uma forma técnica de possibilitar aos alunos a apropriação da cultura elaborada da melhor e mais eficaz forma possível.

O educador nunca deverá esconder o fato de que o educando é uma pessoa ativa e, para aprender, deverá criar oportunidades de aprendizagem ativas, de maneira que o educando desenvolva suas capacidades cognoscitivas tanto quanto suas convicções afetivas morais, sociais e políticas.

Como o responsável pelo direcionamento da práxis pedagógica escolar, o educador deverá, no seu trabalho docente, prestar o máximo de atenção a todos os elementos necessários para que o educando aprenda e se desenvolva com efetividade, devendo ter presentes os resultados das ciências pedagógicas, da didática e das metodologias específicas de cada disciplina (COTTA JÚNIOR, 2002).

Para Dieudonné (1990, p. 19), paradoxalmente, a Biologia encontra-se diante do conjunto paradoxal das atividades humanas, conforme registro abaixo:

[...] na nossa época, quase todos os habitantes dos países considerados "desenvolvidos" sabem que é uma disciplina importante e necessária na maior parte dos domínios das ciências e das técnicas, e que apenas o seu bom conhecimento permite exercer um número cada vez mais elevado de profissões. Mas se perguntarmos "o que é a Biologia?" ou "o que faz um biológico?", é muito raro obter do interlocutor algo diferente de uma resposta vaga ou pouco coerente.

Mesmo homens eminentes noutras ciências apenas têm, por vezes, noções pouco consistentes.

As representações sociais sobre o que é a Biologia podem ser mais bem compreendidas a partir da seguinte posição:

[...] aprender Biologia é, sobretudo, aprender uma certa forma de pensar, que evolui, como todas as formas de pensar, e é por isso que não se aprende Biologia hoje como se fez ontem e se fará amanhã. O mesmo sucedeu, sucede e sucederá, à aprendizagem do ler e do escrever; os próprios modos de ver e descrever – que também se aprendem – vão variando com o tempo. O hoje, ontem, amanhã a que nos referimos devem entender-se quer no sentido do tempo histórico, quer no sentido do tempo psicológico individual (ALMEIDA, 1994, p. 01).

De acordo com Bizzo (2004), as perspectivas de ensino que surgem com maior frequência nas práticas dos professores, bem como a visão da Biologia que usualmente lhes está associada são:

[...] - As perspectivas de ensino *centradas em quem aprende* parecem assentar numa visão construtivista (resolução de problemas) da Biologia, baseada na construção pessoal do conhecimento biológico.

- As perspectivas de ensino *centradas nos conteúdos*, com ênfase no desempenho, parecem estar de acordo com uma visão instrumentalista da Biologia. O foco do ensino continua a ser o conteúdo biológico, mas a ênfase é posta na execução e domínio de regras e procedimentos biológicos (BIZZO, 2004, p.135).

Para acabar com os entraves no ensino e na aprendizagem da Biologia, considera-se que os educadores deveriam conhecer e adotar a proposta sociointeracionista que “[...] coloca o aluno na situação de alguém que precisa resolver um certo problema, mas que não possui ferramenta para fazê-lo; nessa situação não existe outra solução, para o sujeito, que construir essa ferramenta” (SANTOS, 2002, p. 14).

São inúmeros os benefícios da utilização de tal proposta pedagógica e, dentre eles, é possível citar que a aprendizagem, ao tornar-se significativa, permite que o aluno aprenda para a vida e não para determinado momento. Salienta-se também que, na perspectiva referida, o aluno aprende de acordo com suas possibilidades e seu ritmo, encaminhando-se para a autonomia e para o aprender - a - aprender (VIEIRA, 2002).

4 EDUCAÇÃO BIOLÓGICA EM FACE DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Para Bicudo (1991), o conceito de Educação Biológica implica um estudo, o mais completo possível, do significado de Homem e de Sociedade, e à Educação Biológica deve corresponder a reflexão da medida em que ela pode concorrer para que o homem e a sociedade satisfaçam seus destinos. Compreende-se, então, que

[...] a Educação Biológica é um campo interdisciplinar, que emprega contribuições da Biologia, de sua Filosofia e de sua História, bem como de outras áreas tais como Educação, Psicologia, Antropologia e Sociologia. Seu objetivo é o estudo das relações entre o conhecimento biológico, o professor e os alunos, relações essas que se estabelecem em um determinado contexto sócio-cultural. Seus métodos são variados, porque são originários das diversas áreas que a subsidiam (LEMOS, 1996; CURY, 1994, p. 18).

Novak (1991), discorrendo sobre novas tecnologias, leciona que o mais importante desenvolvimento dos anos 80 para o ensino da Biologia foi o avanço e a disseminação dos novos produtos produzidos pela Tecnologia, entre os quais estão, microcomputadores e sistemas de vídeos interativos, bem como gravadores, robôs programáveis, como a tartaruga, e outros dispositivos. O impacto desses produtos no currículo de Biologia precisa ser avaliado tanto no conteúdo quanto nas maneiras pelas quais se processam o ensino e a aprendizagem.

O impacto de novas tecnologias no conteúdo do currículo de Biologia, por meio do uso de novos produtos, em especial o computador, leva a Educação dos tempos modernos a exigir uma nova dimensão do conhecimento e da competência dos alunos na utilização desses recursos, especialmente nas aulas de Biologia. As funções desses novos recursos tornam o currículo tradicional de Biologia obsoleto e ultrapassado (AMORIM; CURADO, 1998).

Em defesa da utilização das novas tecnologias na Educação Biológica, diz-se que “[...] a escola, em particular a sala de aula de Biologia, é o lugar no qual as crianças precisam ser preparadas para o mundo de amanhã, especialmente nos aspectos tecnológicos” (NOVAK, 1991, p. 13).

Nessa perspectiva, quando se menciona sobre o desempenho do professor nesse contexto, no qual o computador se faz, cada vez mais e com maior intensidade, presente em nossos dias, é importante observar o seguinte:

[...] o educador deve atuar como antropólogo. E, como tal, sua tarefa é trabalhar para entender que materiais dentre os disponíveis são relevantes para o desenvolvimento intelectual. Assim, ele deve identificar que tendências estão ocorrendo no meio em que vivemos. Uma intervenção significativa só acontece quando se trabalha de acordo com essas tendências. Em meu papel de educador-antropólogo eu vejo novas necessidades sendo geradas pela penetração dos computadores na vida das pessoas (PAPERT, 1985, p. 50).

Segundo Amorim e Curado (1998), existem estratégias biológicas que promovem melhorias no ensino da Biologia e que objetivam enriquecer o aprendizado dos estudantes em Biologia. Essas estratégias visam, de forma específica, uma melhoria na forma de os estudantes lidarem com alguns itens, relacionados abaixo, tais como: relacionar a Biologia às experiências do mundo real; escrever e conversar sobre Biologia; trabalhar cooperativamente para solucionar problemas; explorar conceitos biológicos com material

manipulativo; usar computadores e construir os seus próprios conceitos biológicos.

Segundo Palis, o computador é considerado como qualquer ferramenta, pois

[...] em si mesmo não traz soluções para os problemas de aprendizagem de Biologia. Não há, em princípio, nenhum efeito benéfico automático ligado a seu uso. É essencial que sejam realizadas pesquisas mostrando em que circunstâncias o seu emprego pode promover ou facilitar a aquisição de conceitos e habilidades particulares (PALIS, 1995, p. 07).

Giraffa (1991) faz referência à utilização do computador como ferramenta capaz de auxiliar o aluno a construir seu conhecimento, analisando resultados que tenham por base os experimentos e as situações que criaram, afinal, “[...] a tecnologia é considerada uma ferramenta, através da qual professores e alunos se apropriam de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento” (LUCENA, 1997, p. 14).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução da Informática nas escolas é inegavelmente uma oportunidade para que sejam modificados os processos de aprendizagem no ensino da Biologia, sabidamente problemáticos no âmbito dos métodos tradicionais.

A informática, por si só, não garante a construção do conhecimento, pois, para progredir no ensino da Biologia, é importante que o professor projete as atividades a serem desenvolvidas.

Não adianta nada deixar à disposição do aluno um programa biológico para a construção de cadeias alimentares, por exemplo. O aluno certamente absorverá algo, entretanto, a apropriação de idéias biológicas significativas nem sempre ocorre de forma espontânea, mesmo nos ambientes informatizados. Então, um trabalho de orientação por parte do professor é de extrema importância.

Diz-se, assim, que os ambientes informatizados constituem-se simples ferramentas de suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Sob o ponto de vista da presença indefectível do computador e da importância da Biologia, dentro de um contexto de constantes mudanças, faz-se necessário investigar o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino da Biologia, mais precisamente dos conteúdos de Genética, Bioquímica e Biofísica, partindo-se da utilização de *softwares* com recursos apropriados ao ensino da Biologia.

Existe uma série de *softwares* de boa qualidade para uso no ensino da Biologia, os quais somente apresentam bons resultados quando usados em ambientes pedagógicos modernos por professores pesquisadores capazes de diferenciar qual é o tipo de *software* que melhor se adapta às suas necessidades e, sobretudo, às dos alunos. Isso é feito através de uma análise dos produtos existentes para uma efetividade dos resultados.

Aproveitando-se a mudança natural implementada pela introdução da Informática na escola, utiliza-se uma pedagogia mais eficiente para o ensino da Biologia, porque o uso de *softwares* adequados para a Biologia favorece muito boas modificações pedagógicas.

Na metodologia de ensino via computador, o aluno tem a oportunidade de “aprender com os próprios erros”, isto é, o *software* detecta automaticamente o erro do aluno na questão, e ele tem a oportunidade de corrigir.

Deve-se deixar bem claro que é preciso incentivar o professor de Biologia a buscar novas perspectivas pedagógicas, ensinando Biologia por meio de diversas formas de abordagem, inovando sua metodologia através da participação em encontros, congressos e simpósios regionais e nacionais para estar continuamente se atualizando, o que não é possível sem uma melhora de qualidade no ensino da Biologia e, principalmente, sem o uso das ferramentas de informática como os computadores.

O computador não é apenas uma ferramenta para ajudar no ensino da Biologia, mas uma possibilidade de promover uma mudança de postura do professor, trazendo transformações

metodológicas significativas para a utilização de uma pedagogia construtivista que permita ao aluno explorar, descobrir e construir seu próprio conhecimento. Então, o uso do computador em sala de aula pode não ser a solução para todos os problemas da Educação Biológica, mas com certeza faz parte dessa solução.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo. Imaginar para aprender: O caso da Biologia. *Noesis*, 32, 29-32, 1994.
- AMORIM, A.C.R & CURADO, M.C.C. **Interações entre ciência/tecnologia/sociedade no ensino médio:** perspectivas para a unidade entre teoria e prática no currículo. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, n.2, v.1/1, 1998.
- BICUDO, Irineu. Educação Biológica e ensino de Biologia. **Temas & Debates**, v.4, n.3, p.31-42, 1991.
- BIZZO, Nélio. **Um pouco de História brasileira das ciências biológicas no Brasil.** In: Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2004.
- COLL, C. e MIRAS, M. A. Representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o Ensino e aprendizagem. Em Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COTTA JÚNIOR, Alceu. **Novas Tecnologias Educacionais no Ensino de Biologia:** Estudo de Caso – Logo e do Cabri-Géomètre. Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- CURY, Helena Noronha. **As concepções de Biologia dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. R.J.: Tempo Brasileiro, 2000.
- DIEUDONNÉ, Jean. **A Formação da Biologia Contemporânea.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

- FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Biologia no Brasil. **Zetetiké**, 2, Unicamp, 1995.
- GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. **Reflexões sobre o computador na escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUCRS, 1991.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo, EPU/Edusp, 2001.
- LEMOS, André. **As estruturas antropológicas do ciberespaço**. Textos de Cultura e Comunicação, Salvador, n. 35, p. 12-27, jul. 1996.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestão aos educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- LUCENA, Marisa. **Um modelo de escola aberta na internet: Kidlink no Brasil**. Rio de Janeiro: Brasport, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MIORIM, Maria Ângela. **O Ensino de Biologia: Evolução e Modernização**. Campinas: FE-UNICAMP. Tese de doutorado, 1995.
- NOVAK, J.D. Ajudar os alunos a aprender como aprender. A opinião de um professor investigador. **Revista Ensino de Ciências**, 1991.
- PALIS, Gilda de La Rocque. Experiência de utilização de computadores em cursos básicos universitários de Biologia. **Informativo SBM**, n.5, p.2, maio 1995
- PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação**. Tradução de José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HUETE, Juan Carlos Sánchez; BRAVO, Jose Antonio Fernández. **O ensino da Biologia: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2006.
- SANTOS, Marcelo Câmara. Algumas Concepções sobre o ensino-aprendizagem de Biologia. **Educação Biológica em Revista**, n.12, julho, 2002.
- VIEIRA, Elaine. **Oficina de Ensino: O quê? Por quê? Como?** 3ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

O USO DA TECNOLOGIA COMO INCENTIVO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Carmem Lúcia C. V. de Oliveira⁶⁴
Maria do Livramento de Carvalho Macedo Luna⁶⁵
Jacqueline Rodrigues Moraes⁶⁶

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução da tecnologia na sociedade, especialmente a informatização, o mercado de trabalho exige cada vez mais pessoas que saibam manusear computadores para que possam gerar conteúdos para internet, operar sites, criar *blogs* e outro mais e não há como dispensar esses recursos para que possa atender a demanda exigida. Um dos grandes conflitos na sociedade é a exclusão digital e também a falta de conhecimento da língua inglesa, já que é necessário um *feedback* entre a tecnologia e o acesso à língua estrangeira.

A escola é o lugar mais adequado para oferecer aos jovens uma aprendizagem satisfatória no ensino da língua inglesa, através dos recursos tecnológicos, envolvendo-os no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a melhoria de suas habilidades na língua estrangeira.

As aulas de língua inglesa, quando transmitida através da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) tornam-se mais dinâmicas, evitando que os alunos se sintam desmotivados e incapazes de se aperfeiçoar na língua estudada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação projetou o Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, cujo principal objetivo é a

⁶⁴ Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

⁶⁵ Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

⁶⁶ Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que é necessário os professores usar esses recursos na sala de aula para que possam favorecer uma reflexão crítica nos alunos e permitir que eles desenvolvam pesquisa de forma mais autônoma. Isso não quer dizer que esses recursos vão sanar os problemas da Educação, mas, com certeza, ajudará o professor a diversificar os conteúdos abordados, permitindo construir novos conhecimentos e utilizar com os alunos uma técnica de ensino mais dinâmica e inovadora no qual aluno e professor interajam simultaneamente, livrando-se da “mesmice”.

De acordo com Ramal (2002, p.184),

A escola tem que mudar, adotar todos esses recursos, o que não pode é o professor ficar transmitindo o conteúdo oralmente como se fosse a idade da Pedra, que tinha tradição oral. Uma aula assim é chata, você fica ouvindo uma pessoa duas horas seguidas. Na escola, o aluno vive uma realidade apagada, sem graça, no entanto quando ele entra na internet tem toda aquela animação, ambientes coloridos.

Desse pensamento conclui-se que, usando esses novos recursos tecnológicos na sala de aula, as informações se tornam mais acessíveis, fazendo com que desperte no aluno a busca de conhecimento. Além disso, motiva-o a aprender a língua inglesa de uma forma mais prazerosa e significativa e o torna atuante numa sociedade que está em rápida mudança envolvida com a tecnologia que atinge todos os setores: social, econômico e político.

2 REVISÃO LITERÁRIA

2.1 O uso da internet como recurso inovador no ensino e aprendizagem da língua inglesa

A internet é um recurso indispensável no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, oferecendo ao aluno a oportunidade de descobrir um novo mundo, construir seu próprio conhecimento, interagir com a vida real e virtual, desenvolver a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade no processo de informação e comunicação no qual esse processo modifica o seu pensamento, proporcionando ampliação do seu conhecimento. De acordo com Rodrigues (2002, p.102),

Aprender e ensinar através da Internet (e outros meios eletrônicos remotos), prática que muito em breve rivalizará em larga escala com o espaço hoje usual de sala de aula e que pode inclusive, segundo alguns, substituí-lo em futuro já perfeitamente imaginável (para alívio de certo professores e lástima de outros), é apenas um dos fenômenos tornados possíveis pelo advento da comunicação mediada por computadores.

Essa forma de comunicação é apenas um dos efeitos mais visíveis de mudanças de grande envergadura porque passamos neste momento.

A escola com acesso à Internet, com o desenvolvimento da *Web*, possibilitará difusões de conhecimento para o aluno de uma forma mais avançada que lhe permitirá desenvolver a sua habilidade na aprendizagem da língua inglesa. Segundo Gates (1995, p.239),

Quem estuda línguas estrangeiras, por exemplo, pode tirar proveito da capacidade dos principais processadores de texto de trabalhar em diferentes idiomas. Esses programas incluem ferramentas suplementares para verificar ortografia e encontrar sinônimos em documentos de múltiplas línguas.

As novas tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais interagindo no ensino e na aprendizagem da língua

inglesa, permitindo aluno e professor trocarem experiências e conhecimentos e se envolverem nos conteúdos abordados com mais dinamismo.

2.2 A inclusão da tecnologia nas escolas públicas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que o ensino das técnicas de computação inicia-se em nosso país nas instituições de nível superior, principalmente nas públicas e militares. As primeiras pesquisas se deram no início dos anos 70. Os computadores de grande porte são utilizados pelos pesquisadores, professores e alunos de nível superior como instrumento na área científica.

Pode-se levar em consideração que a exclusão do uso da Internet em sala de aula ainda existe em algumas escolas públicas. Alunos que não têm acesso ao computador e nem mesmo à Internet e professores que podem até manuseá-lo, mas não se sentem seguros em usar as ferramentas que são capazes de ensinar, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os PCN (1999, p.184) o objetivo da inclusão da informática como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias é permitir o acesso a todos os que desejam torná-la um elemento de sua cultura, assim como aqueles para os quais a abordagem puramente técnica parece insuficiente para o entendimento de seus mecanismos profundos. Como a mais recente das linguagens, ela não substitui as demais, mas, ao contrário, complementa e serve de arcabouço tecnológico para as várias formas de comunicação.

Conforme Said (2002, p.141),

Nesta sociedade o poder sofreria uma implosão, porque uma vez que se impõe que o acesso às tecnologias é igual para todos, qualquer sujeito pode exercê-lo sob as mesmas condições. No entanto, como há possibilidades desiguais de contato com as tecnologias ou, em, outras palavras, de empreender uma ação sobre um objeto técnico, a lógica do poder ainda – e é bom que se frise esta palavra – é a da

tentativa de concentração, só que com uma grande diferença, como pensar em concentração do poder quando não existe um centro que agrupe as periferias ? Na sociedade informacional, cada unidade periférica é também um centro de produção de informação que está integrado a todas as unidades. O exemplo ilustrativo para isso é a internet.

Dessas afirmações, podemos relatar que a inclusão da internet na educação para todos gira um impacto sobre ela, desenvolvendo alguns questionamentos: Usar o computador somente como uma ferramenta para substituir o professor que está meramente cansado ou realmente com a finalidade de fazer com que o aluno interaja com os *softwares* educacionais, proporcionando novos desafios de aprendizagem na educação?

Neste mesmo pensamento Tossi (2002, p.121) afirma que

Democracia é sinônimo de igualdade formal como pressuposto e igualdade substantiva como utopia. Creio que a concepção de rede e a cultura na qual ela está imersa, ao menos até o momento, garantem a igualdade formal do mundo virtual. O principal problema que limita hoje as emulações democráticas da educação via rede de computadores não é outro senão a própria exclusão sócio-econômica, que impede que as populações e mais pobres de todos os países e que os países mais pobres dentre o conjunto das nações tenham acesso ao mundo novo que ela abre. Daí deriva sua libertação em termos de igualdade substantiva. Mas essa não é uma questão pedagógica. É uma questão política.

2.3 As mudanças metodológicas através da tecnologia

É necessário que o professor esteja preparado para mudanças da metodologia ocorrida pela tecnologia e assim possa desenvolver as competências cabíveis num ambiente escolar em que haja a integração e articulação dos conhecimentos de interdisciplinaridade, contextualizando os conteúdos de um modo significativo para que

haja bons resultados quando estiver fazendo o uso da Internet. Conforme Dyson (1997, p. 95),

Net é apenas uma ferramenta valiosa para os que têm motivação e inteligência para usá-la. A melhor maneira de ensinar as crianças do primeiro grau tem mão dupla – o tipo de genuína interação entre professor e aluno que estimulam a motivação e a inteligência. A Net em princípio permite que ensine à distância, mas não permite substituir a presença individual do professor e a atenção para um mais limitado número de crianças. Primeiro a criança precisa aprender com um adulto próximo a amar os estudos. (Sempre haverá as que se desenvolvem em quaisquer circunstâncias, mas não deixemos as crianças entregues à Net, quando devem receber atenção pessoal e na escola).

Gates (1995, p. 248) explica que

Os bons professores do futuro farão muito mais que mostrar às crianças onde encontrar informações na estrada. Elas ainda precisarão entender quando investigar, observar, estimular ou agitar. Ainda terá de desenvolver as habilidades em comunicações orais e escritas e utilizarão a tecnologia como ponto de partida ou auxílio. Os professores bem sucedidos atuarão como treinadores, parceiros escoadouros criativos e pontos de comunicação com o mundo.

Associar tecnologia e educação parece ser difícil quando existe falta de preparação dos professores para manusear esses recursos. Alguns já se inseriram nessa transformação, outros ainda estão em processo de mudanças para o uso desses novos recursos tecnológicos na Educação.

Ramal (2002, p. 234) explica que

É o caso de professores que não têm um domínio perfeito do computador e, por considerarem que um mestre deve dominar perfeitamente o conteúdo a ser transmitido, preferem não incorporar a máquina. Isso provém de um *habitus* construído sobre a figura do

professor como alguém que sabe tudo e que não pode errar e se relaciona com a insegurança de ter, em função disso, a sua autoridade desestabilizada.

É viável dizer que alguns professores se recusam a dinamizar as suas aulas através do computador, por não se sentirem seguros com as diversas linguagens codificadas e programas de multimídia que esta máquina oferece, deixando também de usar outros dispositivos tecnológicos como projetor de *slides* (*data show*), por exemplo.

Segundo Levy (1998, p. 28) *Todas as evoluções que se estão esboçando na área educacional estão em congruência com modificações das atividades cognitivas educacionais em outras áreas. O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada.*

Seguindo esse pensamento, o uso das novas tecnologias devem servir ao professor e ao aluno não só como recurso metodológico para ser abordado em sala de aula e sim incluir o uso deste como atividade de pesquisa continuada.

3 CONCLUSÃO

É notável a necessidade do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem da língua inglesa nos dias de hoje, pois o mundo da tecnologia nos proporciona acesso às informações que nos permitem vivenciar um mundo real e contextualizado.

Com certeza não são poucos os professores que ainda se sentem inseguros com as maravilhas que os recursos tecnológicos oferecem para um ensino inovador na língua inglesa, temendo ser substituídos por essa máquina. Esses recursos têm ferramentas eficazes que fornecem aos professores meios para desenvolver seus trabalhos metodológicos com mais eficiência e objetividade. Conclui-se que, inserindo o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, contribui-se para uma melhor aprendizagem permitindo ao aluno uma integração informatizada e um desenvolvimento individual e cultural, induzindo-o aos

conhecimentos interdisciplinares e fazendo com que construa o processo de conhecimento nas diversas habilidades exigidas na língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- BILL GATES, Peter Rinearson. **A Estrada do Futuro** / tradução Beth Vieira; Pedro Maia Soares; José Rubens Siqueira e Ricardo Rangel. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília Distrito Federal, DF, 2002.
- DYSON, Ester. **Release 2.0** / tradução Sônia T. Mendes – Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- LEVY, Pierre. **A Máquina Universo** – Criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura** – Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000
- SAID, Gustavo Fortes. **Mídia, poder e história na era pós moderna**. Teresina: Edufpi, 1998.

ANÁLISE DO USO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM DE FÍSICA NA COMPREENSÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Herik Zednik Rodrigues⁶⁷

1 INTRODUÇÃO

Nesses últimos anos, as tecnologias digitais vêm se inserindo nas escolas e assumindo cada vez mais importância como instrumento de inovação para a aquisição dos conhecimentos. Os recursos tecnológicos digitais não só redimensionam as condições de acesso às fontes de informações, como também ampliam as possibilidades de aprendizagem, através do uso de simulações, manipulações simbólicas e múltiplas formas de representação (Wiley, 2001).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TEDIC) têm um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus deveres e obrigações dentro de um mundo inserido em um contexto digital.

O desenvolvimento de tais tecnologias educativas está promovendo um novo modo de prover o processo de ensino e aprendizagem. Segundo (Wiley, 2000) uma mudança importante também pode estar surgindo na maneira com que os materiais educacionais são projetados, desenvolvidos e apresentados para aqueles que desejam aprender.

Os recursos digitais interativos alcançados com o surgimento do computador proporcionam um caminho estreito entre o ensino e a aprendizagem. Segundo Pellanda (2000), ao falar em processo de

⁶⁷ Professora da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e tutora da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de unidades educativas, Informática Educativa e Educação a distância. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo-RJ); Especialista em Gestão Escolar (UDESC) e Mestra em Computação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na área de Informática Educativa.

ensino e aprendizagem, estamos nos referindo ao desenvolvimento dos sujeitos. A nossa preocupação reside em promover situações nas quais o aluno aprenda a aprender, potencializando sua aprendizagem significativa.

Entretanto, pesquisas apontam que, para a maioria dos alunos, os conteúdos de Física no ensino médio são considerados em sua maioria de difícil compreensão. Parte dessa dificuldade se deve principalmente ao fato de esses alunos não apresentarem requisitos necessários ao domínio da ferramenta matemática utilizada. Para minimizar os danos dessa lacuna, faz-se necessária a utilização, por parte do professor, de novas ferramentas que possam colaborar na resolução dessa limitação.

Partindo desse contexto, neste artigo apresentaremos os resultados parciais de uma pesquisa que utiliza um Objeto de Aprendizado (OA) denominado “Uma Aventura Dinâmica”, com o objetivo de verificar suas possibilidades de utilização para promover a compreensão matemática conceitual de proporcionalidade entre a massa e a força aplicada a um corpo. Segundo (Weller *et al.*, 2003), um OA é uma parte digital do material da aprendizagem que se dirige a um tópico claramente identificável ou resultado da aprendizagem e se tem o potencial de reutilização em contextos diferentes.

Neste trabalho, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados no experimento que foi delineado em uma turma de alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Meruoca/CE.

Este artigo está dividido nas seções que seguem abaixo: na 2^a é apresentado o OA e sua fundamentação teórica; na 3^a é apresentada a proposta da dinâmica do experimento de campo; na seção 4^a a análise dos resultados e, na seção 5, as considerações finais.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O OBJETO DE APRENDIZAGEM

O OA “*Uma Aventura Dinâmica*” é um recurso digital intuitivo voltado para as séries iniciais do ensino médio e aborda conteúdos de Física – Leis de Newton. Esse objeto dispõe de um tutorial interativo, com vídeo e mapa conceitual integrado a uma atividade de simulação (Figura 1).



Figura 1. Tela Inicial do OA *Uma Aventura Dinâmica*

Além de sua abordagem teórica tratar dos conteúdos de Mecânica Clássica de forma tradicional, nesse recurso educativo o usuário também dispõe de um Mapa Conceitual - MC (Figura 2). Os MCs foram concebidos com base nos princípios da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Basicamente os conceitos são organizados hierarquicamente ligados por linhas e classificados como temas ou tópicos. Um mapa conceitual demonstra como determinado indivíduo compreende certo assunto, normalmente diferentemente de

outro indivíduo. O mapeamento conceitual é uma técnica muito flexível e em razão disso pode ser usado em diversas situações, para diferentes finalidades: instrumento de análise do currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem, meio de avaliação (Moreira e Buchweitz, 1993).

A teoria que está por trás do mapeamento conceitual é a teoria cognitiva de aprendizagem de Ausubel (Ausubel *et al.*, 1978, 1980, 1981, 2003; Moreira e Masini, 1982, 2006; Moreira, 1983, 1999 e 2000). Trata-se, no entanto, de uma técnica desenvolvida em meados da década de setenta por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos. Ausubel nunca falou de mapas conceituais em sua teoria.

O conceito básico da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, idéia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, idéias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. Esses aspectos relevantes da estrutura cognitiva que servem de ancoradouro para a nova informação são chamados “subsunçores”. O termo ancorar, no entanto, apesar de útil como uma primeira idéia do que é aprendizagem significativa não dá uma imagem da dinâmica do processo. Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, ou seja, os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão se formando e subsunçores existentes vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico e o conhecimento vai sendo construído.

Física

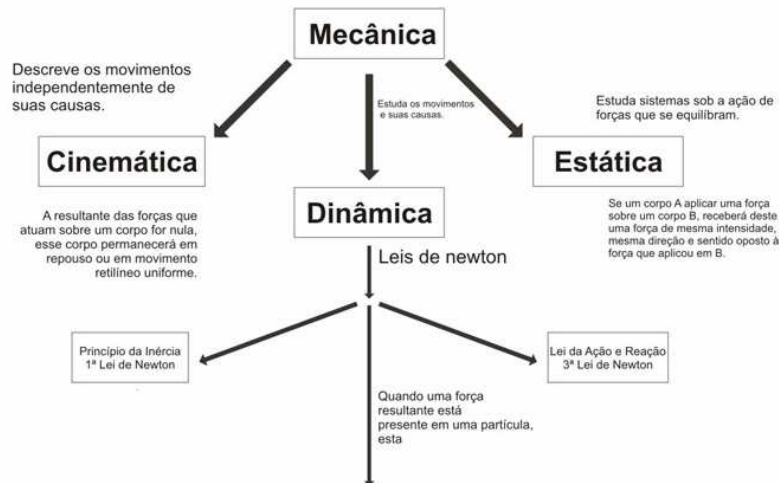


Figura 2. Mapa Conceitual presente no OA.

Esse OA apresenta ainda uma atividade de simulação por meio de uma situação de desafio que tem aplicabilidade direta à teoria presente nas Leis de Newton. Nessa simulação o aluno deverá compreender a relação matemática entre a massa de um corpo e uma força aplicada a ele para que este possa ser alçado. Essa atividade ocorre por meio de uma proposta lúdica em que o aluno é levado a interagir com o conteúdo, manipulando e simulando por meio de tentativas a resolução do problema no OA.

No processo da dualidade ensino e aprendizagem significativa o aprendiz precisa ter uma experiência com o material pedagógico que vai estudar. Segundo Tavares (2005), com base nesse requisito, busca-se, no uso da interatividade, a solução para o desenvolvimento cognitivo mais eficiente do aprendiz. Nesse sentido, os objetos de aprendizagem devem ser considerados ainda como unidades de pequena dimensão, desenhadas e desenvolvidas de maneira a

fomentar a sua reutilização, eventualmente, em mais do que um curso ou em contextos diferenciados. Também são passíveis de combinação e/ou articulação com outros objetos de aprendizagem de modo a formar unidades mais complexas e extensas. Ressalta-se ainda que o OA *Uma Aventura Dinâmica* é de simples usabilidade e de fácil compreensão por parte dos alunos, sendo bastante intuitivo (Figura 3).

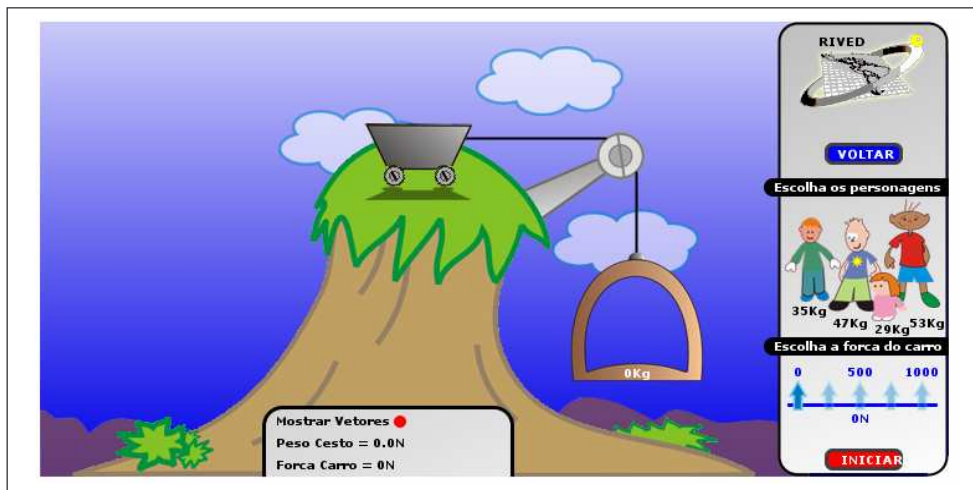


Figure 3. Cenário da Atividade/Simulação do OA.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diversos autores apresentam a informática como uma interessante estratégia de apoio a novas formas de aprendizagem (FAGUNDES, 1999). Esses autores mostram que através da utilização de recursos computacionais, a tecnologia pode contribuir na formação integral e crítica do homem.

O experimento descrito abaixo visou comparar duas amostras distintas, a fim de avaliar o potencial pedagógico do ambiente computacional proposto neste trabalho. Inicialmente, pode-se considerar que a avaliação de um *software* aplicado ao ensino se dá sob dois pontos de vista: um relativo à **Avaliação da Aprendizagem** do aluno em face da utilização do recurso computacional e o outro em face de seu **Potencial Pedagógico Computacional** - PPC

(UCHOA, 2003). A primeira é bem complexa, pois, além de demandar um tempo bastante grande, ocorre através de inúmeras avaliações que normalmente são feitas por uma equipe interdisciplinar. Essa equipe buscará medir, a longo e médio prazo, as contribuições que o uso de tais recursos possibilitam. Por outro lado, medir o potencial pedagógico é uma tarefa bem mais simples, pois requer apenas que sejam avaliados os aspectos imediatos da aprendizagem a que um recurso pedagógico se propõe (UCHOA, op. cit.).

3.1 Caracterização da amostra

Os participantes escolhidos para este estudo foram selecionados de duas turmas de alunos, que aqui serão tratadas como turma A e turma B. A turma A contava com 40 alunos, dos quais apenas 38 compareceram para a realização dos trabalhos. Essa turma será nosso grupo experimental que utilizará o ambiente computacional. A turma B, composta de 42 alunos, dos quais estiveram presentes 40, foi nosso grupo de controle que não utilizou o ambiente.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Os dois grupos foram avaliados pelo mesmo instrumento de medida, que constou de um teste utilizado para verificar o potencial do ambiente na aprendizagem da turma A em relação a B e de questionários que avaliaram o ambiente (experimental). Dois tipos de questionários foram utilizados: o primeiro para avaliar **aspectos pedagógicos**, de similaridade, de acessibilidade, de adaptabilidade, de proveito e de compatibilidade e um outro para avaliar **aspectos técnicos** como a interface gráfica do *software*, recursos de interatividade e de usabilidade.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para analisar os dados coletados durante a pesquisa de campo, realizamos um tratamento estatístico das notas obtidas através dos testes aplicados com os alunos. Nosso universo estatístico teve como unidade a nota de cada um dos alunos pertencentes às turmas experimental e de controle. Dessa forma, verifica-se que essa população estatística (Tabela 1) finita tem elementos com caráter quantitativo e variáveis contínuas.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos participantes

Turma	Alunos	Participantes	Grupo	Software
turma A	40	38	experimental	utilizou
turma B	42	$40 - 2 = 38$	controle	não utilizou

Com a finalidade de igualarmos o número de dados coletados para as duas turmas, utilizamos um critério de retirada de duas notas da turma B. Nesse critério, ficou estabelecido que subtraídas a maior e a menor nota dessa turma, não comprometeríamos a análise comparativa realizada entre as duas coletas. Para validarmos tal hipótese foram feitas análises paralelas com os dados que constatarem viabilidade dessa escolha.

Observamos que os alunos da turma A não apresentaram dificuldades em interagir com o ambiente, manifestando facilidade no uso dos seus comandos, apresentando um bom desempenho durante o experimento na utilização do sistema proposto.

Considerando a amostra total, o Gráfico 1 apresenta um polígono de frequência da distribuição das notas dos alunos da turma A, relacionando a frequência absoluta dessa amostra com o valor das notas dos alunos.

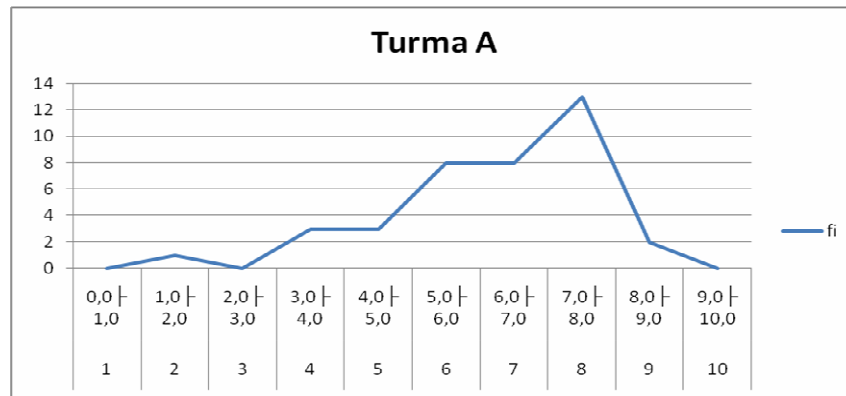


Gráfico 1 – Distribuição de notas da turma A

Quando comparamos o gráfico anterior com o Gráfico 2, correspondente ao da turma B (nesse caso, equivalente também ao polígono de frequência da distribuição das notas), verificaremos a tendência do ponto mais elevado dessa distribuição. Percebe-se que, para este ponto, a turma A apresenta uma tendência de se aproximar da nota nove, enquanto que, para a turma B, essa tendência é para a nota oito.

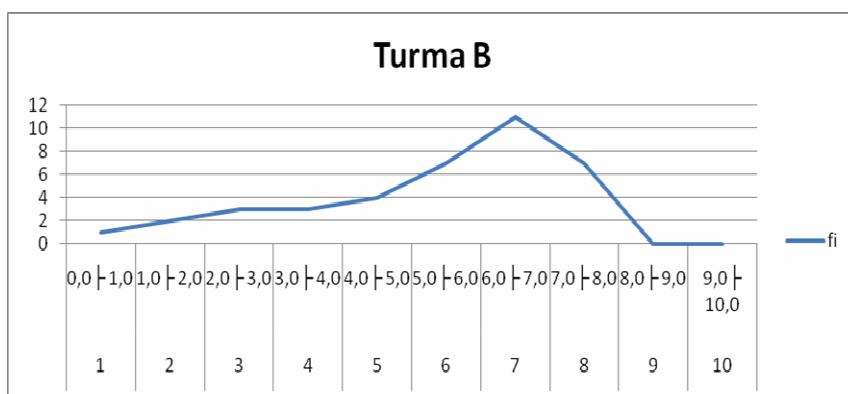


Gráfico 2– Distribuição de notas da turma B

Uma explicação possível para os resultados apontados acima diz respeito ao fato de que os melhores índices dos testes mostram a

turma A com resultados mais favoráveis, devido à inserção do ambiente computacional de aprendizagem voltado ao ensino de Física desenvolvido nesta pesquisa. Portanto, constata-se a viabilidade da utilização de objetos de aprendizagem digitais que colaborem com a aprendizagem, facilitando o entendimento de conceitos matemáticos e consequentemente a aprendizagem de conteúdos da física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigamos o potencial de aprendizagem proporcionado pelo uso de um OA aplicado ao ensino de Física, por meio de uma análise semiquantitativa, ou seja, através de dados estatísticos e questionários semiestruturados (GUERRA, 2007). Também foi realizada a validação do OA e verificação dos impactos do uso dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos presentes em conteúdos curriculares de Física. Os resultados nos permitem inferir que poderemos ou não criar um ambiente de aprendizagem significativa para o aluno.

Outros dados coletados nessa pesquisa apontam também que alguns alunos estão percebendo o estímulo visual que o OA proporciona, aumentando assim o grau de aprendizado do conteúdo. Essa abordagem experimental buscou destacar o ensino de um conteúdo bastante abstrato e de difícil compreensão por parte dos alunos, pois no nosso entendimento os aprendizes são ainda muito imaturos para o nível de abstração que o assunto requer. Entretanto, vale ressaltar que tal assunto é sugerido pela grade curricular da série em que estão inseridos.

Apesar da parcialidade dos resultados, concluímos também que os dados apontados em nossa pesquisa nos autorizam a fazer inferências sobre o uso do OA que, se usado com frequência no âmbito escolar, poderá apresentar resultados ainda mais expressivos, levando o aprendiz a desenvolver habilidades cognitivas com maior segurança e rapidez.

Por fim, este estudo gerou resultados que poderão contribuir para o delineamento e o desenvolvimento de metodologias voltadas

ao ensino de conceitos em Matemática através do Objeto de Aprendizagem *Uma Aventura Dinâmica*. Destacamos ainda, como trabalhos futuros, a comparação completa de todos os resultados alcançados nesse experimento de campo, além da realização de novas pesquisas utilizando outros objetos de aprendizagem no contexto do ensino de Matemática e Física.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D.P., Novak, J.D. and Hanesian, H. *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Publicado em português pela Editora Interamericana, Rio de Janeiro, 1980. Em espanhol por Editorial Trillas, México, 1981. Reimpresso em inglês por Werbel & Peck, New York, 1986.

Ausubel, D.P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. (2000). Kluwer Academic Publishers. 2003.

Fagundes, L. C.; Maçada, D. L.; Sato, L.S.. **Aprendizes do Futuro: As Inovações Começaram**. Coleção Informática para a Mudança na Educação – Ministério da Educação. Brasília: Estação Palavra, 1999.

Guerra, E. P. M.; Xavier, A.F.S. **Concepção e Validação de Um Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativa para o Ensino de Física Térmica**. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

Moreira, M.A. e Buchweitz, B. *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1993.

Moreira, M.A. **Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa**. *Ciência e Cultura*, 32(4): 474-479. 1980.

Moreira, M.A. *Uma abordagem cognitivista no ensino da Física*. Porto Alegre: Editora de Universidade. 1983.

Moreira, M.A. e Buchweitz, B. *Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1993.

- Moreira, M.A. e Masini, E.F.S. *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes. 1982.
- Moreira, M.A. e Masini, E.F.S. *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Centauro Editora. 2ª edição. 2006.
- Moreira, M.A. *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor. 2000.
- Moreira, M.A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB. 1990.
- Moreira, M.M. **The use of concept maps and the five questions in a foreign language classroom: effects on interaction**. Tese de doutorado. Ithaca, NY, Cornell University. 1988.
- Novak, J.D. Gowin, D.B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de Learning how to learn (1984). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 1996.
- Pellanda, Nilze Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (org.). **Ciberespaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2000.
- Tavares, Romero. **Animações Interativas e Mapas Conceituais**. XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2005, Rio de Janeiro. 2005.
- Uchoa, Antonio Ribeiro. **Organizador Prévio Virtual Para o Ensino de Física**. Dissertação do Mestrado Profissionalizante em Computação da Universidade Estadual do Ceará e do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza, CE, 2003.
- Wiley, David. **Learning Object Design and Sequencing Theory**. Dissertation. BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY. 2000. Disponível em: <http://wiley.ed.usu/docs/dissertation.pdf>>. Acesso em 07/02/03/2008.
- Weller, M.; Pegler, C.; Mason, R. **Putting the Pieces Together: What working with learning objects means for the educator**. 2003.
- Willey, D. A. **Conecting learning objects to instructional theory: A definition, a methaphor anda a taxonomy**. The Instructional Use of Learning Objets. Wiley, D. (Ed.) 2001.

O USO DA WEBQUEST⁶⁸ COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AS AULAS DE CARTOGRAFIA

Jacqueline Rodrigues Moraes⁶⁹
Maria do Livramento Macedo Luna⁷⁰
Luzia Martins Pereira⁷¹

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico, o mundo deu saltos extraordinários, criou-se um verdadeiro acervo de produtos eletrônicos que favorece a praticidade e a agilidade nas atividades diárias dos seres humanos e isso pode ser observado na vida cotidiana de milhões de pessoas de diferentes idades e classes sociais.

Prova disso são as máquinas fotográficas, as filmadoras digitais, os recursos utilizados nos programas de televisão, os jogos eletrônicos, os caixas dos supermercados, os caixas eletrônicos bancários ou os meios de transporte modernos, a *Internet*, dentre outros.

É observável também o uso do telefone móvel, objeto que se tornou popular e atualmente é utilizado por um grande contingente do mundo, não apenas para a comunicação entre pessoas, mas também como forma de gravar áudios e vídeos, ver TV, além de recursos como o Sistema de Posicionamento Global - GPS (*Global Position System*), mapas com fusos horários e a própria *Internet*.

A rigor, pode-se afirmar que a vida fora da sala de aula está informatizada. E a sala de aula está em sintonia com o mundo?

De acordo com os princípios e fins da Educação, esta tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o

⁶⁸ A palavra *webquest* significa pesquisa na *Internet* e seu conceito será descrito no corpo do trabalho.

⁶⁹ Professora da EEFM Ministro Jarbas Passarinho e mestranda da Faculdade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

⁷⁰ Professora da EEFM Ministro Jarbas Passarinho e mestranda da Faculdade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

⁷¹ Professora Especialista em Psicopedagogia da EEFM Coronel Alfredo Silvano.

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Em outras palavras, significa preparar o cidadão para a vida fora da escola. Assim, podemos concluir que a Educação deve acompanhar o avanço da tecnologia, e fazer uso desta, como recurso pedagógico, tanto para o aprimoramento das atividades desenvolvidas na sala de aula, como o preparo do aluno para o ingresso no contexto social.

Em face desses desafios, a proposta do uso de tecnologias se faz necessária, não só para facilitar a compreensão dos conteúdos cartográficos, mas também para auxiliar a interpretação das informações que são propagadas através desse meio.

A Internet dispõe de uma imensa produção de referências sobre os fundamentos da cartografia, seu histórico, aplicações, além de atividades diversas relacionadas ao seu ensino. Entretanto, há ainda uma carência de propostas de atividades que valorizem as novas tecnologias de informação e comunicação para a cartografia.

Em outras palavras, é possível fazer uso do computador como um recurso para facilitar o ensino da cartografia, levando em conta a importância da orientação espacial e da iniciação cartográfica na vida do aluno.

Os recursos relacionados à cartografia são vastos, dentre eles podemos citar as imagens de satélite, os programas de cartografia digital, o *Global Position System* (GPS), as informações contidas na Internet, o *Google Earth*⁷² e inúmeros mapas que podem ser acessados nos mais diferenciados *sites*.

Com todos esses recursos, é possível construir boas *webquests* para o ensino de cartografia possibilitando um melhor entendimento do conteúdo, visto que proporciona ao educando uma abertura no campo da visualização dos mapas, fazendo com que sua leitura se torne mais fácil. Além disso, cria desafios educacionais, científicos e culturais, possibilitando um desenvolvimento diferente

⁷² *Google Earth* (em português: *Google Terra*) é um programa desenvolvido e distribuído pelo Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de fotografias de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) – ver texto em Wikipédia (acesso em 24/10/09).

quanto a seus hábitos, percepção, atitudes, gostos e processos mentais, ou seja, cria novos conceitos, apoiado nos recursos audiovisuais.

Assim, apresentamos uma proposta de aula voltada a estudos cartográficos, cujo objetivo é justamente orientar o aluno na navegação em rede, consultando apenas os *sites* necessários para a realização da tarefa.

2 A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Cartografia é uma ciência voltada para o estudo e o desenvolvimento de técnicas de elaboração de mapas (Terra e Coelho, p. 23, 2005). O termo foi criado por um português, o 2º Visconde de Santarém, Manuel Francisco de Barros e Sousa de Mesquita de Machado Leitão e Carvalhosa (1791-1856), o qual a usou pela primeira vez numa carta escrita em Paris, em 08 de dezembro de 1839 e enviada ao historiador português Francisco Adolfo Varnhagen (Cruz e Alves, 1984). Porém, a arte de desenhar mapas já existia antes mesmo de o termo cartografia ser usado.

Ao analisarmos a história, percebemos que, desde os primórdios da existência, o ser humano gravou em pedra ou em argila traços culturais de seu lugar, suas atividades e seu ambiente de vivência.

A apreensão do espaço e a elaboração de estruturas abstratas para representá-lo sempre marcaram a vida em sociedade dos seres humanos (Martinelli, 2008, p.8).

A Cartografia sempre teve papel relevante na história da humanidade, desde quando usada para interpretar a vida em sociedade das primeiras comunidades, passando pelos descobrimentos marítimos, no uso de novas rotas comerciais, até os dias atuais, onde ganha cada vez mais espaço na era da Informática.

Quando falamos em Cartografia, imediatamente a associamos à Geografia; fazemos sempre essa ligação e isso é um aspecto que se pode dizer cultural. Na verdade, fazer geografia era fazer mapas. Isso fica bem claro até o final do século XIX, antes de a Geografia se

confirmar como discurso cultural universal (LACOSTE *apud* MARTINELLI, 2008, p.7). Talvez por isso o mapa seja tomado como representação simbólica da Geografia.

Para Oliveira (1978, p. 27), representar os fenômenos estudados sempre foi uma necessidade básica em Geografia e afirma que sua história está intimamente correlacionada com a representação espacial. Segundo a autora, a grande maioria dos geógrafos concorda que o mapa é uma representação indispensável aos seus trabalhos. Durante muitos anos, além de abarcarem os estudos dos mapas, os geógrafos sugeriram os mapas como o coração da disciplina.

A Geografia tem por tarefa descrever, analisar e prever os acontecimentos terrestres. A descrição, análise ou predição geográfica dos fenômenos são sempre realizadas tendo em vista suas coordenadas espaciais. Como o conceito geográfico de espaço coincide com o de toda a Terra, o geógrafo teve a necessidade de recorrer à representação da superfície terrestre para realizar seus estudos (OLIVEIRA, 1977, p.29).

Nesse aspecto, sendo a Geografia uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, a cartografia torna-se de fundamental importância ao possibilitar representações dos diferentes recortes desse espaço, na escala que interesse para ensino e para pesquisa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), o aprendizado por meio de diferentes formas de representações e escalas cartográficas deverá estar contemplado nos estudos geográficos. E a cartografia pode oferecer uma variedade enorme de representações para o estudo dos lugares e do mundo.

É fundamental a alfabetização cartográfica, a fim de que os educandos possam continuar sua formação nos elementos da representação gráfica. Daí, é preciso *criar condições para que a criança leia o espaço vivido. Ensinar a ler o mundo, a realidade, é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens* (CASTELLAR, 2000, p.29). Dessa forma, no compromisso educacional que assume a disciplina

de Geografia, é necessário fazer compreender que a leitura do mundo é parte do processo de alfabetização cartográfica.

É a partir dessa leitura, que o educando vai desenvolver habilidades para a compreensão cartográfica, adquirindo competências para uma leitura mais consistente, onde os símbolos e legendas são assimilados, onde a localização e a orientação farão parte do seu entendimento.

A partir daí, os alunos devem estar preparados para fazer análises de mapas temáticos, reconhecendo a sua importância para a leitura das paisagens e suas diferentes escalas, ser capazes de conceituar os seus elementos caracterizadores urbanos e rurais, além de poder construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constitui o mundo (Brasil, 1998, p.88).

Após essa etapa, acredita-se que o aluno estará preparado para mudar seu comportamento a partir da forma como compreende sua realidade, por meio dos conhecimentos adquiridos pelo estudo geográfico, desenvolvendo, assim, uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade diante das diferenças entre o tempo social ou histórico e o natural. Além disso, pode questionar-se como cidadão de um determinado lugar e, ao mesmo tempo, saber analisar as condições de classes como limitantes à prática da justiça social, bem como perceber a existência ou não da cidadania das pessoas que convivem nesse lugar (Brasil, 1998, p. 89).

3 O ENSINO DA CARTOGRAFIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Ainda antes de apresentar um mapa para o aluno e pedir para que ele o interprete, é necessário desenvolver aulas a respeito de conceitos cartográficos elementares e fundamentais para sua compreensão como orientação espacial, escala e legenda. Portanto, faz-se necessário o uso de mapas variados para que o aluno possa perceber as suas variações e possa interpretá-los. Assim, não só as imagens, mas também os textos ensinam esses termos e explicam como se conectam entre si para formarem o mapa.

A *Internet* possui várias opções a respeito da cartografia; através dela são encontrados *sites* variados que abordam o assunto, assim como uma variedade enorme de mapas que podem ser usados nas aulas de Geografia. É importante o uso de atividades que ofereçam desafios para os alunos e contribuam para que desenvolvam suas habilidades intelectuais.

É nesse sentido que podemos fazer uso da *webquest*, objetivando um melhor entendimento da cartografia já que a *Internet* dispõe de um banco enorme de imagens de mapas.

A palavra *webquest* significa pesquisa na *Internet* (OLIVEIRA *et al.*, 2004, p. 132). O conceito de *webquest* foi criado em 1995, por Bernie Dodge, professor de tecnologia educacional em San Diego State University, Estados Unidos (DODGE, 2006), como proposta metodológica para usar a *Internet* de forma criativa.

Dodge (op. cit.) define *Webquest* como *uma atividade investigativa, em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém da Internet* e a divide em dois tipos, ligados à duração do projeto e à dimensão de aprendizagem envolvida:

Webquest curta - pode levar de uma a três aulas para ser explorada pelos alunos e tem como objetivo a aquisição e integração de conhecimentos.

Webquest longa - pode levar de uma semana a um mês para ser explorada pelos alunos, em sala de aula, e tem como objetivo a extensão e o refinamento de conhecimentos.

Assim, o professor estipula uma tarefa para seus alunos e oferece as ferramentas (*links* de *sites* de pesquisa, previamente escolhidos pelo professor) para que eles mesmos busquem o conteúdo e atinjam um resultado, que poderá ser exposto de forma virtual (através do computador ou projetor de multimídia) ou de forma convencional (produção manual).

Para a aplicação da atividade é necessário computadores conectados à *Internet*, além de materiais de uso convencional como blocos ou cadernos e canetas para anotações e apresentação dos resultados.

Os alunos podem ser dispostos em grupos e, após a definição dos grupos e a acomodação de cada um diante do computador, eles verão, no corpo da *webquest*, as etapas para o desenvolvimento da atividade proposta.

O processo de construção de uma *webquest* não é uma tarefa muito difícil, bastando que o professor tenha um bom conhecimento sobre o uso da *Internet* e dos *softwares* que pretende utilizar. A partir desses critérios, o professor deverá fazer um planejamento em que traçará os objetivos e a tarefa que o aluno deverá executar para atingi-los, desde a estratégia de motivação até a conclusão; nessa etapa, o professor seleciona os *sites* de cujo conteúdo os alunos precisarão para cumprir a tarefa.

Outro item importante é a montagem da atividade, onde se define e organiza o corpo do trabalho que deverá ser desenvolvido.

Em geral o formato da *webquest* contém os seguintes itens:

a) **introdução:** é um texto que apresenta o tema e explica para os alunos as atividades que eles terão de realizar. Nessa parte, pode-se criar uma história no intuito de motivar os estudantes a realizar uma tarefa.

b) **tarefa:** é o “produto” que se espera dos alunos ao final da *webquest*. Como exemplos de tarefas temos a resolução de um problema, a compreensão de um mistério, a formulação e defesa de uma opinião, a elaboração de um resumo, a redação de um relato, dentre outras tarefas que podem ser elaboradas pelo professor.

c) **processo:** são as etapas que os estudantes terão que percorrer para realizar a tarefa. Exemplo:

1. Determinem uma responsabilidade para cada integrante,
2. Divida as tarefas igualmente para cada aluno.
3. ...e assim por diante.

d) **fontes de informação:** são os *sites* e as páginas da *Web* selecionados pelo professor para consulta dos alunos a fim de realizar a tarefa.

e) **avaliação:** nesse item, o professor pode fazer escolhas de como avaliar os alunos que participaram da atividade, podendo destacar o domínio que o aluno demonstrou do assunto, participação nas

discussões dentro da sala de aula ou no apontamento de soluções para o referido assunto abordado.

f) **conclusão:** é o resumo dos assuntos explorados na *webquest* e os objetivos supostamente atingidos. A conclusão é também o espaço para congratular os estudantes incentivando-os a continuar refletindo sobre o assunto.

g) créditos: nessa seção, deverão estar todas as fontes e materiais utilizados na *webquest*, como imagens, músicas, textos, livros, *sites*, páginas da *Web*. É também espaço de agradecimentos a pessoas ou instituições que, de algum modo, tenham colaborado na elaboração da *webquest*.

As informações colhidas nos *sites* também podem ser transportadas para arquivos com extensão em *doc*, *html*, *ppt*, podendo ser publicadas em *sites* ou *blogs* ou para um material convencional, como cartazes, painéis, etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de novas tecnologias pode ajudar o educador a alcançar melhores resultados relacionados à aprendizagem dos educandos, atingindo, assim, objetivos educacionais importantes.

No que se refere às *webquests*, podem fornecer uma educação sintonizada ao modo de vida atual, garantindo acesso à informação, incentivando a criatividade e aguçando a curiosidade. O fato de envolver o trabalho em grupo promove uma aprendizagem mais cooperativa, levando o aluno a treinar a convivência, o debate e o respeito às opiniões diversas.

Além da *webquest*, há várias outras formas de se usar as novas tecnologias na sala de aula, mas as propostas publicadas, especialmente voltadas ao ensino da Cartografia, ainda são escassas no Brasil. De qualquer forma, lembramos que esse tipo de atividade não substitui as atividades convencionais, mas vem somar-se a essas no processo de ensino e aprendizagem, colocando a escola lado a lado com a evolução tecnológica existente em outras esferas do nosso dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. *et ali.* **O espaço geográfico.** Ensino e representação. São Paulo. Ed. Contexto, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia** – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRUZ, José; ALVES, João. **TOPOGRAFIA - I VOLUME (ACADEMIA MILITAR)** – 1984. Disponível em <http://www.gd4caminhos.com/orientacao/cartografia/cartografia.html>. Acesso em 20 de junho de 2009.
- DODGE, Bernard. **Webquest:** uma técnica para aprendizagem na rede Internet. Tradução de Jarbas Novelino Barato. Disponível em: http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_bernierie.html. Acesso em 01 de junho de 2009.
- INTERNET, **O que é webquest?** Disponível em <http://webquest.sp.senac.br/textos/oque> acesso em 10 de junho de 2009.
- LOCH, Ruth Emília Nogueira. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.
- MARTINELLI, M. **Curso de Cartografia Temática.** Campinas: Papirus, 1991.
- _____. **Mapas da geografia e cartografia temática.** - 4ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2008.
- MORAIS, Osvaldo. **Webquest sobre webquest.** Disponível em <http://br.geocities.com/osvaldomorais/webquest/wq/>. Acesso em 15 de Junho de 2009.
- OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, C. **Curso de Cartografia Moderna.** Rio de Janeiro: FIBGE, 1991.

OLIVEIRA, L. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. Tese de livre docência, Série teses e monografias (32), IGEOG/USP. São Paulo, 1978.

SPRING – Sistema de Processamento de Informações Georeferenciadas. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/spring/portugues/index.html>. Acesso em 31 de maio de 2009.

LETRAMENTO DIGITAL E OS RECURSOS DA WEB 2.0 PARA O ENSINO DE REDAÇÃO

José Hipólito Ximenes de Sousa⁷³
Profa. Dra. Iúta Lerche Vieira

1 INTRODUÇÃO

Uma experiência de prática de ensino de redação, utilizando uma das ferramentas *online* da *Web 2.0*, com professores e alunos da 1ª série do ensino médio, requer uma metodologia eficaz para estimular os alunos a usar o ambiente virtual como meio de aprendizagem. Nessa metodologia, encontra-se o tipo de abordagem pedagógica, a integração do professor com o mundo virtual e o tipo de ferramenta tecnológica a ser adotada. Hoje nos deparamos cada vez mais com a informatização das escolas, situação essa que coloca os professores a utilizarem os computadores como aliados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que hoje fazem parte das aulas ou, na maioria dos casos, dos laboratórios de informática.

Para integrar o computador nas situações de ensino é preciso que os professores tenham um conhecimento mínimo sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) para que possam adequá-las em suas disciplinas. Em relação aos usos das TICs, Romero (2006, p. 46) chama nossa atenção no sentido em que as TIC não devem valer-se apenas no nível de “ferramentas de ensino eficaz”, mas, como dispositivos físicos que ajudam os alunos na aquisição e na prática de conteúdos curriculares. Dessa forma, é necessário que os professores possam adquirir habilidade para o uso desses *softwares* em diferentes contextos. O conhecimento e a apropriação de uma das ferramentas *online* da *Web 2.0*, poderá contribuir para ajudar os alunos a melhorarem a escrita colaborativa nas aulas de produção textual.

O presente trabalho traz uma proposta de discussão – ainda em construção – da apropriação de um dos recursos *online* da *Web*

⁷³ Aluno do Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará -UECE, bolsista da Fundação Cearense de Desenvolvimento Científico - FUNCAP.

2.0 para ser usada nas aulas de Produção textual, permitindo repensar as novas formas de letramento digital. Segundo Kleiman (1995, p.19), *Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.* Tal concepção norteia o trabalho aqui descrito e introduziu a busca por ferramentas alternativas para o ensino de redação utilizando os recursos *online* da *Web 2.0*, ou seja, “*a segunda geração de serviços online*” (PRIMO, 2007, p. 2)

Para uma melhor compreensão do que nos propomos neste artigo, relatamos algumas considerações referentes ao ensino de escrita utilizando as TICs, seu suporte e algumas abordagens pedagógicas e seus impactos sobre o letramento digital. Em seguida procuramos analisar algumas ferramentas *online* da *Web 2.0* e contrastamos seus usos nas aulas de produção textual.

2 A ESCRITA EM MEIO VIRTUAL E O LETRAMENTO DIGITAL

Pensar num ensino de escrita no meio virtual é antes de tudo analisar os impactos que as novas tecnologias vêm modificando nossa concepção sobre as maneiras como nos relacionamos com elas. Segundo Marcuschi (2005, p. 14) *O impacto das novas tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para destruir como para devastar.*

Ao observarmos as mudanças trazidas pelas novas tecnologias, percebemos não apenas o impacto social e econômico, mas as transformações linguísticas, quando nos referimos às questões da linguagem. Como observa Bolter (1991) *apud* Marcuschi (2005, p.14) *a introdução da escrita conduziu a uma cultura letrada nos ambientes em que a escrita floresceu.* Assim é facilmente perceptível que a introdução da escrita, junto às novas tecnologias, nos conduz a uma nova cultura eletrônica em que a escrita se apresenta de forma econômica.

Um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, uma vez que a tecnologia digital depende totalmente da

escrita. Nesse contexto, a escrita ganha novos formatos e novas maneiras de construir colaborativamente em meio digital. Uma das vantagens da escrita no meio virtual é que os participantes, além de construir conhecimentos necessários em relação à escrita, precisam dominar as tecnologias utilizadas pelo ambiente de ensino tais como *sites*, *e-mails*, fóruns, bate-papos, entre outros. Assim, via de regra, o letramento digital dar-se-á dentro desses novos usos nas suas práticas sociais desde então.

Segundo Coscarelli (2007, p. 29)

Se antes era importante separar as palavras em sílabas, hoje quem digita não precisa se preocupar em partir as palavras para alinhar o texto, pois o computador faz isso automaticamente. Se antes era preciso escrever em letra cursiva, de preferência legível e bonita, agora é preciso saber digitar, é preciso conhecer as fontes disponíveis no computador e como usá-las.

Portanto, podemos afirmar que o objetivo do letramento é a incorporação das técnicas sociais adquiridas nas práticas sociais dos aprendizes. Através da iniciação de uma atividade de escrita no meio virtual, vincula-se a apropriação dessa prática. Por outro lado, Vieira (2005, p. 199) ressalva que *o acesso a tecnologia da escrita, apesar de ter simplificado o trabalho de transcrição e organização do texto, ainda não resolveu a dificuldade maior do processo, que é justamente de conciliar os diferentes fatores em jogo no ato de redigir (sic)*. Assim, queremos afirmar que os novos letramentos não poderão fazer “milagres” no tocante às aulas de produção textual. Concordamos com Tfouni (1995, p. 20) ao dizer que *letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada*. Vale ressaltar que tais mudanças se efetivam de diferentes maneiras nas mais diversas camadas sociais.

Nesse contexto, a *internet* passa a ter um importante papel nos modos como a linguagem e seus efeitos se fazem presentes no ambiente virtual. Para Marcuschi (2005, p. 19),

O fato incontestado é que na internet todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentais na busca da escrita. Na internet, a escrita continua ser essencial apesar da integração da imagem e som. Por outro lado, a idéia de que hoje prolifera quanto a haver uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de material semiótico.

Em situações semelhantes, a escrita ganha novos suportes virtuais e ferramentas o que leva a pensarmos cada vez mais num “letramento digital” que se torna tanto meio como fim e é por essa razão que tentamos compreender o significado do termo no contexto da contemporaneidade. Para Gomes (2007, p. 88),

No âmbito educacional, a instalação de laboratórios de computadores em grande parcela das escolas públicas e privadas tem, praticamente, obrigado professores a incorporar o uso de programas de escrita, de navegação e de apresentação de conteúdos pedagógicos em seu cotidiano do mesmo modo, o uso do laboratório e de tais programas vem demandando dos alunos, novas práticas de leitura e de escrita, tanto professores e alunos que já dominam determinados usos “tradicionais”, vêem-se na urgência de um novo letramento, o que se convencionou chamar de letramento digital (sic).

Coscarelli (2007, p. 31) nos alerta que *Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em sala de aula.* Vale ressaltar que a escrita da redação poderia ser realizada através de uma das ferramentas disponíveis na Web 2.0, pois assim os alunos podem se familiarizar com os recursos disponíveis no ambiente virtual. Dessa forma, eles passam a usar a informática para melhorar a aprendizagem e não apenas ter acesso a um curso de informática.

Por outro lado, o letramento digital implica o reconhecimento da leitura no mundo virtual, do domínio e do uso da tecnologia da informação e da comunicação que propiciam ao cidadão uma produção crítica do conhecimento, fazendo-o exercer sua cidadania,

inserido no mundo digital como leitor ativo, produtor e consumidor de informações. ALMEIDA (2005, p. 174).

Segundo Goulart (2007, p. 48),

Vamos compreendendo dessa forma, as orientações de letramento como espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos grupos sociais, em relação a outros grupos sociais e com instituições sociais diversas. Esse espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo.

Braga (2007) destaca que os estudos do letramento digital têm algumas particularidades que são novas e outras que transferem para um novo objeto de análise um conjunto de crenças e promessas antigas sobre o impacto da escrita na cognição e na sociedade. Conforme a autora, por ser a digital um tipo de escrita relativamente recente que ainda não foi “naturalizada” no contexto das práticas sociais e cujos modos de aquisição ocorrem fundamentalmente fora das práticas escolares, é de se esperar que o estudo do letramento digital nos ofereça padrões de comparação novos para compreensão do próprio letramento tradicional. A mediação tecnológica nas práticas comunicativas sempre gera mudanças lingüísticas, tanto no nível da modalidade, quanto no nível das convenções de gênero.

Para a autora, a escrita precisou encontrar formas alternativas (estruturais, gráficas e visuais) para transmitir informações que, na comunicação oral face a face, valiam-se das condições prosódicas ou da linguagem corporal. Isso explica porque o texto escrito deixa de ser visto como mera transcrição da fala (a linearidade da escrita alfabética reforça esse aspecto secundário da escrita) para assumir características particulares, mais adequadas aos modos de recepção visual.

Assim, a autora ressalta que o letramento digital, de certa forma, torna muito mais evidente à dinâmica de diferentes processos de mudanças lingüísticas, dada a velocidade com que tais mudanças ocorrem. Isso se explica pelo fato de que, no contexto digital, a

construção de novas formas expressivas deixa de ser controlada por um grupo restrito de especialistas – como ocorreu com a escrita e as diferentes formas de comunicação audiovisuais – e passa a ser produto de uma construção coletiva mais ampla.

De acordo com Vieira (2005, p. 29) *A revalorização da escrita com a introdução da tecnologia eletrônica é um fato, independente do que significa falar/ler/escrever, dos limites oral/escrito e de suas novas funções.* No espaço escolar, contribuir para o letramento digital significa, pois apresentar oportunidades para que todos possam utilizar as tecnologias da informação e comunicação como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionados às práticas educativas e como práticas em contextos sociais desses grupos.

3 FERRAMENTAS DA WEB 2.0

O termo *Web 2.0* surgiu em outubro de 2004, em uma conferência sobre *web* realizada nos Estados Unidos. Durante a conferência, nasceu a idéia de inaugurar uma nova fase na *Web* que permitisse uma maior liberdade, responsabilidade e contribuição do usuário. Segundo Primo (2001, p. 02),

A *Web 2.0* é a segunda geração em serviço online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para interação entre os participantes do processo. A *Web 2.0* refere-se não apenas à combinação de técnica informáticas (serviços *Web*, linguagem *AJAX*, *Web Syndication*, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador (sic).

Portanto, o termo *Web 2.0* refere-se a uma segunda geração de *internet* onde percebemos uma maior troca de informações e colaboração do internauta. Sua idéia principal é estimular os usuários a interagir diretamente e colaborar com os conteúdos dos *sites*. Com isso, a *internet 2* gera inteligência coletiva. Para Primo (op. cit. p. 3) as repercussões sociais são importantes, pois potencializam o

processo coletivo, as trocas afetivas, a produção e circulação de informações de construção social de conhecimento que são apoiadas pela informática. Tais formas de interagir é que diferenciam a nova forma de pensar numa *internet* colaborativa.

Os projetos da *Web 2.0* têm o propósito de mudanças culturais que possam ser utilizadas por meio de novas ferramentas interativas. Dentro dessas ferramentas podemos pontuar alguns recursos já disponíveis e catalogados, tais como:

- *Wikipédia* - é uma enciclopédia *online* livre, disponível em várias línguas, escritas por pessoas de diversas regiões do mundo. Nela, qualquer artigo pode ser transcrito, modificado e ampliado, desde que preservados os direitos de autoria e modificações.
- *Windows Live* - é um conjunto de serviços *online* interligados que são oferecidos pela empresa *Microsoft*. Nele encontramos ferramentas de bate-papo, *e-mail*, buscadores, armazenamento de arquivos, notícias, proteção, entre outros.
- *Orkut* - é uma rede social mundial que tem como objetivo auxiliar seus membros a criar e manter relacionamento de amizade, trabalho, interesse em comum através da *internet*.
- *Flickr* - é um *site* que funciona como rede social, onde é possível hospedar e compartilhar imagens fotográficas, desenhos e ilustrações. Ele permite que seus usuários criem álbuns para armazenamento de suas fotografias e entrem em contato com outros fotógrafos (profissionais ou amadores) de diferentes locais do mundo.

Para Marcuschi (2005, p. 28-29), com os usos da *internet* também novos gêneros emergentes passam a vigorar no meio virtual, entre eles podemos citar os mais conhecidos: *e-mail*, *chats* diversos (em aberto, reservado, agendado, privado) entrevista com convidados, *e-mail* educacional, aula-*chat*, vídeoconferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico, *web-blog* (*blogs*, diários virtuais). Entre os mais praticados estão os *e-mails*, os *chats*, as listas de discussões e *web-blogs*.

- *Blog ou Webblog* - é uma página na *web* que funciona como um diário pessoal, onde as mensagens (*posts*) são organizadas cronologicamente.

- *Wiki* - são páginas comunitárias na *internet*, funcionando com a tecnologia que permitem aos usuários colaborar, incluir ou alterar os conteúdos de um *site*.
- O *Google Docs* (*Google Documents*) - é um dos elementos do pacote de aplicativos do *Google.com*. Com essa ferramenta, pode-se, por exemplo, criar, “baixar”, editar e armazenar *online* arquivos de vários formatos (documentos – arquivos *HTML*, *.txt*, *.doc*, *.rtf*, *.odt*, *.sxw*; apresentações – *.ppt* e *.pps*; planilhas – *.csv*, *.xls* e *ods*; e arquivos *PDF*) e depois compartilhar com sua lista de contatos.
- *Equitext* - é uma ferramenta que oferece um ambiente de escrita colaborativa via *Web* que pode ser acessado por qualquer usuário, mediante a realização prévia de um cadastro.
- *RSS* (*Really Simple Syndication* – Distribuição Realmente Simples) - é um formato de distribuição de informações (notícias pela *internet*). O visitante de um *site* com o recurso *RSS* pode solicitar que as novas informações de seu interesse publicadas lhe sejam enviadas sem que ele tenha que navegar até o *site* de notícias.
- *Tagging* - é uma ferramenta que permite ao internauta catalogar seus *sites* favoritos para que ele possa acessá-los de qualquer lugar.
- *Masshup* - é uma aplicação que integra elementos de conteúdos de outros *sites* ou serviços da *web* para criar um novo *site*.

Concordamos com Primo (2007, p.18) ao afirmar que é a partir dos recursos da *Web 2.0* que podemos potencializar a livre organização, através das informações compartilhadas. Percebemos, ainda, que a credibilidade e relevância dos materiais publicados são reconhecidas a partir da dinâmica de construção e atualizações coletivas que nos é proporcionada nesse espaço de interação coletiva. Com a *Web 2.0*, ocorreram profundas transformações no uso da *internet*, pois os usuários passaram a interagir de forma constante deixando suas marcas decorrentes de suas interações.

Percebemos, por outro lado, que tais marcas representam um registro histórico do uso dessas ferramentas. Muitos serviços, hoje disponíveis na rede, circulam de forma a permitir modificações em decorrência de padrões de acessos realizados anteriormente. Conteúdos mais consultados permitem uma maior interação por parte dos usuários e se tornam mais centrais, ou seja, a exposição passa a

ser maior. Portanto, podemos afirmar que os usos dessas ferramentas gratuitas e disponíveis na *internet* podem trazer vantagens as quais mencionamos: 1 – Os participantes podem utilizar uma dessas ferramentas *online* de forma contínua e em qualquer lugar que tenha um computador interligado; 2 – Não é necessária a instalação de *softwares* específicos; 3 – Não há necessidade de uma infraestrutura específica na escola; 4 – As ferramentas estarão disponíveis em qualquer computador com acesso à *internet*. Dessa forma, desenvolver uma atividade de escrita que envolva uma aprendizagem de redação usando os recursos da *Web 2.0* se faz necessário na escola hoje.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de ferramentas *online* a serem utilizadas na produção textual, usando-se a *Web 2.0* é um primeiro passo a ser dado pelos professores. Muitas alternativas são mostradas, mas cabe uma reflexão e um estudo mais amplo dessas ferramentas para atingir os objetivos pedagógicos e metodológicos adequados. Nossa pesquisa, ainda em fase inicial, permite-nos uma apropriação de um dos recursos *online* da *Web 2.0* para verificar que impacto essas ferramentas podem trazer para a escrita colaborativa nas aulas de produção textual.

Acreditamos que tais recursos não podem fazer o milagre da escrita, mas oferecerão subsídios para uma escrita colaborativa em que o aluno seja sujeito do seu próprio texto, podendo, através de trocas de informações, se reconhecer como produtor e capaz de realizar sua própria aprendizagem.

Percebemos que novos letramentos e novos significados de aprendizagem surgem na contemporaneidade e, à medida que a tecnologia muda, nós educadores temos que nos adaptar a ela. Por outro lado, com os recursos *online* da *Web 2.0*, os processos de escrita colaborativa poderão fazer parte do cotidiano dos alunos nas aulas de produção textual. Com isso, os professores tomarão consciência dos avanços tecnológicos, da sua importância e da

aplicação desses recursos nas aulas de produção textual, contribuindo, dessa forma, para o letramento digital dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M E B. Letramento digital e hipertexto: contribuições a educação. In: PELLANDA, N. M, SCHLUZIN, E.T.M. **Inclusão digital: tecendo redes afetivas**. Cognitivas. DP&A, São Paulo, 2005.
- BRAGA, D B. Letramento na Internet: O que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M.C. (orgs) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP; Mercado de Letras, 2007, p 181-198.
- CONDEMARÍN, M. Redefinición de la literacidad y sus implicancias en rol mediador del professor frente a la tecnología digital. In. **Lectura y vida – Revista Latinoamericana de Lectura, Año 25, n°2**. Buenos Aires e Newark/DE, – junho 2004, p. 24-31.
- COSCARELLI, C V. RIBEIRO, A E (orgs). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Ceale-Autêntica, Belo Horizonte, 2009.
- GOMES, L F. Letramento de professores universitários para uso da escrita em contexto pedagógico digital: algumas reflexões. **Revista CROP 12/2007 – Revista de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês**. São Paulo, USP Revista, pp. 83-87. Disponível em <www.fflch.usp.br/dlm/ingles/crop> acesso em 20/04/09.
- GOULART, C. Letramento e novas tecnologias. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Ceale-Autêntica, Belo Horizonte, 2009.
- KLEIMAN, A. Os significados do letramento. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L A & XAVIER, A C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro:Lucerna, 2004.
- PRIMO, A. **O aspecto relacional das interações na web 2.0**. **Revista da Associação Nacional dos programas de Pós-**

Graduação em Comunicação. Ecampós(Brasília). UFRGS. Disponível em <<http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>> acesso em 20/04/09

ROMERO, F S. Plataformas de Aprendizaje Sustentadas Em Las Nuevas Tecnologías De La Información Y La Comunicación. In. **Lectura y vida – Revista Latinoamericana de Lectura, Año 24, n°4.** Buenos Aires e Newark/DE, – Diciembre 2006, p. 40-46.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1998.

VIEIRA, I L. **Escrita, para que te quero?** Edições Demócrito Rocha: UECE, Fortaleza,2005.

_____. **Inventário de Fontes e Recursos da Internet para o Letramento Digital e Ensino da Escrita (IRILDE).** Disponível em < <http://internetnoensino.weebly.com/index.html>> acesso em 20/04/09.

_____. Tendências em Pesquisas em Gêneros Digitais: Focalizando a Relação Oralidade/Escrita. In: ARAUJO, J C, BIASE-RODRIGUES, B(orgs). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.** Lucerna. Rio de Janeiro, 2005.

O USO DAS TIC NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Maria do Livramento de Carvalho Macedo Luna⁷⁴
Carmem Lúcia Carneiro V. de Oliveira⁷⁵
Jacqueline Rodrigues Moraes⁷⁶

1 INTRODUÇÃO

A finalidade dessa pesquisa bibliográfica é relatar de forma sucinta a importância das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Geografia. Assim, pretendeu-se averiguar como essas tecnologias vêm sendo utilizadas em sala de aula, como o professor trabalha essa nova metodologia, como ele aceita ou não essa realidade, como o aluno recebe essa nova forma de aprender e se os resultados na aprendizagem do discente são positivos e satisfatórios.

Vive-se no mundo contemporâneo ou na era da informação, onde tudo ocorre de forma muito rápida e as notícias chegam, quase que simultaneamente, dos quatro cantos do mundo. A sociedade é parte integrante desse mundo técnico, científico, informacional e globalizado e, nesse contexto, professor e aluno mudam, respectivamente, a forma de ensinar e aprender Geografia. Baseado nessa evolução rápida do conhecimento e pensando nessas ferramentas tecnológicas, que estão a serviço da Educação, especialmente, no ensino de Geografia, serão desenvolvidos alguns temas importantes como a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação no ensino de Geografia, as TIC na formação do professor e os desafios atuais do ensino de Geografia.

⁷⁴ Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

⁷⁵ Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

⁷⁶ Professora efetiva da EEFM Ministro Jarbas Passarinho. Mestranda do curso de Ciências da Educação/Universidade Lusófona/Portugal.

2.1 A importância da Tecnologia de Informação e Comunicação no ensino de Geografia

Há pouco tempo os educadores do Brasil têm usado as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC em sala de aula.

Todo o processo se dá de forma gradativa, porém de efeito massificador, pois atende a grande maioria de uma só vez, privilegiando a autonomia do indivíduo. A grande revolução que o computador promove é permitir uma educação massificada no sentido de que há muita informação disponível e, ao mesmo tempo, individualizada. Com o andar dos anos o que vai acontecer é que o ensino não vai mais se reduzir ao livro didático. Os livros estarão melhores e adequados à informática, até mesmo com sugestões de *sites* e atividades. As aulas expositivas, o papel, as pesquisas de campo, os trabalhos de laboratórios, as consultas na *Web*, são recursos complementares, que devem ser utilizados de maneira integrada e inteligente.

2.2 As Tic na Formação do Professor

Ultimamente, muito se tem falado sobre a utilização das TIC como aliadas do professor na sua prática docente. Será que os professores de hoje estão alheios à realidade tecnológica à sua volta? Qual o motivo que faria esse profissional da Educação de hoje, detentor de um perfil de professor moderno na era das tecnologias de informação e comunicação, e, também, como não poderia deixar de ser, consumidor e usuário das parafernalias tecnológicas como a máquina digital, o computador, DVD, o celular, a máquina filmadora etc., deixar de utilizar em sua prática docente tais recursos?

Percebe-se, cada dia com mais frequência, a adesão das escolas de uma forma mais ou menos tímida, a utilização de projetos, incluindo as tecnologias em sua proposta curricular. Esse é um dado irreversível. Observa-se, também, nas experiências que nos chegam de programas de formação importados de outros estados e regiões,

práticas que já estão sendo utilizadas por nossos professores há algum tempo.

O professor está buscando cada vez mais sua qualificação na era tecnológica através de programas de formação que incluem a utilização das mídias, no entanto tais conhecimentos não estão sendo colocados em prática na mesma proporção em que chegaram à sociedade contemporânea. Não cabe aqui procurar culpados para justificar a má utilização da tecnologia no processo educacional. O objetivo é que se promova um diálogo em relação ao que pode ser feito a partir dessa constatação. É bem verdade que falta às escolas públicas, nos diferentes níveis de ensino, os investimentos necessários na área. As universidades, desde os cursos de graduação, já deveriam disponibilizar aos alunos os recursos tecnológicos em questão para que, quando estes se tornarem profissionais, já estejam habilitados a manuseá-los naturalmente adequando-os à sua prática docente.

Portanto, para que haja uma verdadeira reforma educacional tecnológica, objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem é imprescindível que as instituições de ensino sejam as difusoras dos recursos tecnológicos, formando profissionais-usuários das tecnologias, conscientes e habilitados. Usuários, sobretudo, no exercício de sua prática profissional.

2.3 Os desafios anuais do ensino de Geografia

Podemos constatar que o desafio de compreender as transformações da realidade, do ponto de vista espacial, não se mostra apenas ao cidadão comum e para o ensino de Geografia. Decifrar esse novo contexto tem representado, também, um grande desafio para a ciência geográfica, pois exige, fundamentalmente, pensar em novas teorias, em novos instrumentos metodológicos e em considerar atentamente a perspectiva de que a ciência é uma construção, fruto de seu tempo.

O ensino de Geografia deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar idéias, opiniões, sentimentos e

conhecimentos sobre o mundo. A literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas devem estar presentes na Geografia escolar. Dentre as múltiplas linguagens do ensino de Geografia, merece destaque o trabalho com a cartografia, que precisa estar presente durante todo o percurso escolar dos alunos. Para que eles tenham domínio da linguagem cartográfica, é fundamental a experiência como mapeador e também como leitor de mapas já construídos. Ou seja, os alunos precisam, em um estágio inicial, aprender a construir mapas com a ajuda das novas tecnologias, para que possam se tornar leitores de mapas, interpretando o que de mais significativo e contextualizado esses documentos comunicam.

O ensino de Geografia tem como objetivo contribuir para que o aluno possa, de forma autônoma, desenvolver o raciocínio geográfico, compreendendo as novas dinâmicas que se impõem ao espaço geográfico, fruto da sociedade ao longo do processo histórico. Por isso, é preciso que os alunos dominem conceitos básicos de que esse campo de conhecimento dispõe para explicar o espaço geográfico. Assim, a seleção de conceitos geográficos básicos tem sido uma referência importante para a organização de propostas curriculares para o ensino de Geografia e para a orientação do trabalho com os conteúdos geográficos em sala de aula.

As recentes tecnologias vêm dinamizando os processos de aprender e ensinar Geografia em face dos atuais mecanismos de facilidade, velocidade, instantaneidade e simultaneidade que estão encarnadas nas tecnologias da informação e comunicação, ou simplesmente nas novas tecnologias, como são comumente conhecidas. O mundo contemporâneo tem sido marcado pela aceleração espaço-temporal, pela onipresença da informação em dimensões globais e que vem afetando sobremaneira os modos de pensar sobre o mundo atual. E o raciocínio geográfico? Como ele vem acontecendo? *A priori*, podemos dizer que o raciocínio geográfico ou espacial ocorre numa situação complexa que envolve não somente a presença de técnicas e tecnologias, mas uma articulação teórico-metodológica.

Em meio à crise vivenciada na escola, parece-nos fundamental a valorização de um trabalho pedagógico que possibilite a construção de sentidos e que garanta espaço-tempo para o exercício da reflexão, dando prioridade ao sentido em vez da progressão acelerada dos programas das disciplinas. Isso exige investimento na escola e novas perspectivas para a carreira, o processo de formação e a prática docente. Para além de qualquer otimismo em torno da sociedade técnico-científica e informacional, é preciso considerar os enormes limites materiais e simbólicos da escola em explorar e tratar devidamente a produção de sentidos da mídia. Não podemos, contudo, diante desse contexto, assumir uma crítica comodista, como se não pudesse existir nada de diferente nas experiências escolares dos alunos. Acreditar no ideal da construção de uma escola atuante e crítica significa acreditar em projetos e desejos.

Na atualidade, cada vez mais o número de atividades socioespaciais que não estão relacionadas de alguma forma com as novas tecnologias, principalmente com a televisão, o computador e a *internet*, em situações convergentes e/ou com outros avanços tecnológicos é menor. Com a geografia e sua finalidade precípua de desenvolver o raciocínio espacial, não tem sido diferente, pois os novos avanços tecnológicos vêm redimensionando o tratamento da informação geográfica, a interpretação e a produção desse conhecimento, ampliando o leque de possibilidades ou de integração entre o saber geográfico e as novas tecnologias.

No entanto, não temos dúvidas de que as novas tecnologias se constituem hoje, grandes mediadoras entre nós e as realidades geográficas. Nosso conhecimento do mundo, desde as situações que povoam nosso dia-a-dia até aquelas que se dão a quilômetros de distância de nós, está mediado por esses meios. Por isso, ao tratarmos de mediação, consideramos fundamental falar um pouco da questão do conhecimento, pois como já afirmamos, não há conhecimento, nem mesmo no âmbito da geografia, sem mediação. Ou seja, em certa medida é possível se ter novas interfaces entre as novas técnicas e tecnologias com o pensar, fazer e ensinar geográficos nesse mundo atual de preponderância da informação.

Percebe-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação servem para enriquecer e favorecer uma melhor qualidade do ensino. Saber usufruir dessas ferramentas tecnológicas que estão presentes no cotidiano do aluno é poder explicar e mostrar, de forma contextualizada e prazerosa, o saber geográfico. O importante é, pois, passar o conhecimento de modo que o aluno seja capaz de se perceber como um cidadão que faz parte de uma sociedade, que mora em um planeta onde tudo está conectado em rede, seja na esfera social, cultural, educacional, política e econômica.

3 REVISÃO DE LITERATURA

As tecnologias, dentro de um projeto inovador, facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação ao ritmo de trabalho de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia (MORAN, 1994).

O uso das tecnologias em sala de aula contribui para que professor e aluno trabalhem melhor o conhecimento e que, através desse novo saber, sejam capazes de interagir suas experiências com outros grupos.

É preciso lembrar, no entanto, que, apesar de todo o esforço na aquisição de equipamentos e programas educativos e apesar de todas as contribuições que o computador possa trazer ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento do aluno, muito precisa ser feito para que resultados significativos sejam alcançados. A simples convivência com os computadores nem sempre resulta em melhores desempenhos dos seus usuários. Isso significa que o trabalho com o computador na escola deve ser bem planejado e desenvolvido de modo que só torne oportunas experiências válidas e gratificantes dos alunos. Experiências que, a nosso ver, devem ultrapassar um caráter meramente recreativo, ilustrativo ou, então, de uma máquina de escrever eletrônica (HASSE, 1999).

Na verdade, o computador na escola é uma ferramenta pedagógica que deve ser usada de forma continuada e não de forma pontual. O professor deve desenvolver projetos em sua disciplina para, de forma criativa e inovadora, passar o conhecimento ao aluno, caso contrário o uso do computador terá caráter meramente recreativo e ilustrativo. (Fonte?)

[...] A escola tem que mudar, adotar todos esses recursos, o que não pode é o professor ficar transmitindo o conteúdo oralmente como se fosse a idade da pedra, que tinha tradição oral. Uma aula assim é chata, você ficar ouvindo uma pessoa duas horas seguidas. Na escola o aluno vive uma realidade apagada, sem graça, no entanto quando ele entre na internet tem toda aquela animação, ambientes coloridos (A.M.C.).

Realmente existe professor que parece que ainda está no mundo das cavernas, mas creio que o sistema educacional brasileiro contribui para essa realidade. A escola pública precisa se equipar com as novas tecnologias e preparar mais o professor para saber lidar com essas novas ferramentas de trabalho. A culpa é mais do sistema educacional do que do próprio professor.

Os grandes educadores sempre souberam que aprender não é algo que você faz apenas na sala de aula ou sob a supervisão de professores. Hoje, é por vezes difícil para quem quer satisfazer sua curiosidade ou resolver suas dúvidas encontrar a informação apropriada. A estrada dará a todos nós acesso a informações aparentemente ilimitadas, a qualquer momento e em qualquer lugar que queiramos. É uma perspectiva animadora, porque colocar essa tecnologia a serviço da Educação resultará em benefício para toda a sociedade (GATES, 1995).

Segundo esse autor, quando um professor faz um trabalho excelente e prepara materiais maravilhosos, apenas suas poucas dezenas de alunos anualmente se beneficiam. É difícil para professores em diferentes localidades conhecer o trabalho uns dos outros. A rede permitirá que os mestres compartilhem lições e

materiais de forma que as melhores experiências educacionais se disseminem.

Ainda de acordo com Gates (op. cit.), o conhecimento em rede se faz necessário no mundo contemporâneo, pois as experiências pedagógicas devem ser repassadas para que se tenha uma educação de qualidade dentro desse processo tecnológico da informação e comunicação.

O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos. Santos (2003), em sua obra **Politizar as novas tecnologias**, diz que a nossa experiência no mundo atual é altamente mediada por novas tecnologias e que o ritmo dessa experiência é cada vez mais modulado pela aceleração tecnológica.

Na verdade a sociedade do século XXI passa por um processo em que a informação, a comunicação acontece de forma muito acelerada e isso ocorre devido à evolução tecnológica. O homem tem que estar preparado para receber essa nova forma de conhecimento.

Eis alguns depoimentos de professores de Geografia sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula:

[...] Utilizo com frequência em minhas aulas a televisão e o vídeo para assistir filmes, palestras, entrevistas, projeções de imagens e disponibilizo o meu material didático via internet. Isso para amplia as conexões e leva a pensar sobre outras formas de conceber o espaço, por exemplo o virtual.

[...] Ultimamente tenho usado principalmente os softwares de cartografia, como GIS, Autocad e outros que melhoram a leitura do espaço, possibilitam a visão de diferentes perspectivas, facilitam as simulações de escalas, símbolos, projeções". "Somente o fato de mais e mais dados estarem disponíveis já amplia possibilidades de correlações. Nesse sentido, há a interferência. Contudo, o instrumento intelectual, o raciocínio propriamente não está na tecnologia, mas no desenvolvimento de capacidades de abstração, de lógica, de cognição. As novas tecnologias interferem na mídia em que dão velocidade a testes de hipóteses e

fornece volume de dados e informações que potencialmente aprofundariam a análise geográfica.

[...] uso diversos programas de televisão a fim de exemplificar ou problematizar algumas questões de estudo em sala de aula; peço para os alunos fazerem levantamentos de dados em diferentes canais e períodos. Levo alguns programas de computador para que os alunos possam usá-los e avaliá-los quanto à possibilidade de seu uso na sala de aula, peço para fazerem levantamentos de informações em sites; faço também levantamentos de dados pela net e peço para os alunos fazerem também [...] E digo: interfere ou não dependendo do uso que for realizado com essas tecnologias, pois seu uso não pode se desconsiderarmos seus usuários, os sujeitos da aprendizagem [...] O raciocínio e análise geográficos dependem muito de debates e exercícios de análise [...] Há que ter cuidado ao refletir sobre as [novas tecnologias] pois elas podem ser fetichizadas ou reificadas.

[...] Na sala de aula, disponho hoje de ferramentas que me permitem planejar e realizar com muito mais rapidez e eficácia todas as aulas e atividades teórico-práticas com meus alunos, estou me referindo principalmente à união entre televisão, computador e internet.

Segundo os depoimentos acima, os professores de Geografia já utilizam em sala de aula as tecnologias para um melhor entendimento da ciência geográfica.

4 CONCLUSÃO

O trabalho apresentado sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Geografia teve respaldo em estudos bibliográficos, com o objetivo de mostrar como essas tecnologias são importantes na vida e no desenvolvimento intelectual do professor e do aluno. O conhecimento geográfico necessita estar nesse contexto das novas tecnologias, através de aulas inovadoras,

criativas, fazendo-se uso das novas ferramentas pedagógicas tecnológicas. Sabe-se que o sistema educacional do Brasil ainda deixa a desejar, pois nem toda escola dispõe de laboratórios de informática para facilitar o ensino dado pelos professores e a aprendizagem dos alunos. Os governantes devem priorizar uma educação de qualidade para todos. É necessário que todas as escolas públicas tenham laboratórios de informática e que as salas de aula sejam equipadas com televisores, DVDs, aparelhagem de sons e projetores para que a aprendizagem aconteça de forma positiva e satisfatória.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB), **Geografia e Ensino**. São Paulo : Terra Livre , ano 1. 1996
- BILL GATES, Peter Rinearson; **A Estrada do Futuro**. Tradução Beth Vieira São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC**. Brasília, 2008.
- RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura – Hipertextualidade ,Leitura, Escrita e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed ,2002.
- SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura. **O BRASIL – Território e a sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro : Record , 2008.

Seção III – Ciências Humanas e suas Tecnologias

O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE IPU: MUDANÇAS E PERSPECTIVAS⁷⁷

Antonio Vitorino Farias Filho⁷⁸

1 INTRODUÇÃO

Pelas limitações de um trabalho de final de curso, pelas dificuldades que apareceram ao longo de nossa pesquisa e pela nossa própria (in)disponibilidade de tempo, não foi possível concluir o trabalho como desejávamos. No entanto, buscamos apresentar, com as informações que colhemos, uma visão técnica de como anda o ensino de História na rede municipal de Ipu, no chamado ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). Inicialmente buscamos apresentar, de forma resumida, a história do ensino de História no Brasil como forma de contextualizar nossa pesquisa, a partir dos trabalhos de Nadai (1984) e de Fonseca (1993). Depois, buscamos apresentar as conclusões de nossa pesquisa e nossa visão em relação ao ensino de História em Ipu, a partir das informações técnicas colhidas junto à Secretaria de Educação do Município de Ipu e das entrevistas que fizemos com alguns professores.

2 HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR E SUA DESQUALIFICAÇÃO

A História como disciplina escolar autônoma, desde seu surgimento na França no século XIX, percorreu, no Brasil, um longo caminho.

⁷⁷ Este artigo foi escrito em 2006 como trabalho de final de curso para a disciplina *Ensino de História* do curso de pós-graduação em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Optei por manter a mesma estrutura do trabalho, com apenas algumas modificações na escrita, mas que não altera o sentido do texto, isso porque, o artigo apresenta uma análise do ensino de história na rede municipal de Ipu, no ano de 2006.

⁷⁸ Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense, pós-graduado (*lato sensu*) pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é professor de História da rede de ensino estadual do Ceará, lecionando na EEFM Auton Aragão, na cidade de Ipu-CE.

Segundo dados históricos registrados por Nadai (1984), foi sob a influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após o desligamento político do Brasil em relação a Portugal, que a disciplina História estruturou-se no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no colégio D. Pedro II. Em seu primeiro regulamento, datado de 1838, se determinou a inserção dos estudos históricos nos currículos a partir da 6ª série. Ainda conforme a autora, a História era ensinada a partir de manuais franceses e sob a sua influência. Era, por excelência, a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira história da civilização. A história do Brasil surgia como um mero apêndice da história européia, sem um corpo autônomo e ocupando um lugar secundário. Era relegada aos anos finais do ensino ginasial e consistia, fundamentalmente, num repertório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas.

De acordo com Fonseca (1993), a partir de 1940, no Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu como disciplina autônoma o ensino de História do Brasil, desvinculando, assim, a história do Brasil da história universal.

Com o golpe militar de 1964, a educação passou a estar estritamente vinculada ao ideário da Segurança Nacional e de desenvolvimento econômico. A partir de 1971, a prioridade do ensino de 2º grau (como era denominado o ensino secundário) passou a ser a formação específica, cujo objetivo principal era capacitar mão-de-obra para o mercado de trabalho, em detrimento do ensino de formação geral, eliminando praticamente, portanto, os estudos de formação humanística. Para Fonseca (op. cit. p. 25), a explicação para isso é de ordem política, fundamentalmente: o Estado agia no “sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário”.

Ao autorizar e admitir as licenciaturas curtas para a área das ciências humanas, o governo militar contribuiu para desqualificar os profissionais que atuavam nessa área, prevendo, a partir de 1971, a adoção dos Estudos Sociais, englobando os conteúdos de Geografia e de História no curso de 1º grau (hoje chamado de Ensino Fundamental I e II).

A partir de 1976, os professores formados em História e Geografia ficaram praticamente excluídos do ensino de 1º grau, pois, de acordo com uma portaria baixada pelo Ministério da Educação, as aulas de Estudos Sociais só poderiam ser ministradas por profissionais licenciados nos cursos de Estudos Sociais.

Sobre isso, assim se refere Fonseca (1993, p. 28):

Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro. O profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender os objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que outro profissional oriundo de em curso de licenciatura plena na História (...).

Os governos militares, portanto, buscaram esvaziar o ensino de História nas escolas públicas de 1º grau, substituindo-os pelos estudos de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), ministrados por professores formados em Estudos Sociais. As atividades cívicas voltavam-se para o culto aos símbolos e aos “heróis” nacionais, através de homenagens ao hino, à bandeira e aos grandes feitos dos grandes heróis da pátria.

No entanto, é justamente durante a ditadura militar que a historiografia brasileira é repensada. Cabe à História Social⁷⁹ um

⁷⁹ A História Social refere-se a uma nova maneira de entender e de escrever a história. Qualquer referência a ela deve, necessariamente, ser buscada na chamada Escola do *Annales*. A História Social se coloca contra o paradigma positivista que trazia uma visão dos dominadores, dos vencedores, ao escrever uma história essencialmente política com destaque para os “Grandes Homens”, “Heróis”, “Líderes”, “Estadistas”, únicos que “faziam história”. Contra essa história “vista de cima”, propôs-se uma história “vista de baixo”, com destaque para a história da cultura popular. Ver a respeito, CASTRO, Hebe. História Social. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997; BURKE, Peter. *A escola dos annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997; BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992; CARDOSO, Ciro Flamarion e PEREZ, Hector. *Os Métodos da História*. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

papel de destaque nesse processo. Com a história social abrem-se novas perspectivas, novas questões e novas abordagens no campo histórico, a partir de uma releitura dos documentos e da exploração de novas fontes e, ainda, a eleição de novos objetos de estudos. Surgem, portanto, “novos objetos”, “novos problemas” e “novas abordagens”.

Com o fim da ditadura, ocorreu a emergência de novas propostas curriculares em todo o Brasil que vêm buscando readequar os currículos, programas e métodos da escola fundamental. As perspectivas se encaminham para um ensino de História reflexivo e crítico em detrimento de um programa “conteudista”, para a superação da dicotomia ensino/pesquisa e teoria e prática.

A década de 80, sobretudo com a redemocratização, foi marcada pelas discussões acerca de questões sobre a retomada da disciplina histórica como espaço para um ensino crítico. As discussões passaram a centrar-se sobre temas relacionados ao cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. “O objetivo era recuperar o aluno como sujeito da história e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida por heróicos personagens dos livros didáticos” (Schmidt 2004, p. 12-13).

3 OS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE IPU

Parece ponto pacífico entre os estudiosos da Educação que as disciplinas enquadradas na chamada área de ciências humanas, e não só a história, têm sido relegadas a segundo plano em detrimento das disciplinas de Português e Matemática, eleitas como as mais importantes e as únicas que podem reprovar. Não é preciso ser um especialista no assunto para verificar essa desqualificação das ciências humanas nas escolas públicas estaduais e municipais; basta apenas observar as disparidades na distribuição da carga horária entre as disciplinas de ciências humanas e das disciplinas de Português e Matemática, ou mesmo estar atento aos programas de avaliação dos governos federal e estadual para o ensino básico, elegendo como prioritárias as disciplinas de Português e Matemática.

Parece que as disciplinas da área de ciências humanas ainda sofrem com os resquícios da ditadura. Ainda hoje, entre os educadores, pelo menos no município de Ipu, objeto desse trabalho, existe a noção de que disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia podem ser ministradas por qualquer professor formado em qualquer área. A visão que ainda se tem do ensino de História, até mesmo por muitos que ministram nessa área, é a de que o importante é o repasse e acúmulo de conteúdos (e informações), em que os grandes eventos e os grandes “heróis da história” têm um lugar de destaque. É muito comum se ouvir de alguns professores que atuam no ensino fundamental, na área de História, reclamações em relação aos livros didáticos, porque não “valorizam os símbolos nacionais” e “os nossos grandes heróis”, como na época das disciplinas de EMC e de OSPB. Há professores que ainda se utilizam dos manuais de EMC e de OSPB para planejarem suas aulas.

É muito recente no município de Ipu o surgimento de professores habilitados regularmente em História, que já estão atuando nas escolas estaduais e municipais, o que tem contribuído para minimizar a visão negativa que se tinha e que ainda se tem, em relação a essa disciplina. Antes da realização dos últimos concursos públicos no âmbito estadual e no municipal, a disciplina de História era ministrada, geralmente, por professores formados em outras áreas ou mesmo por professores com a formação conhecida como normal pedagógico. Isso porque, na visão de muitos educadores, coordenadores e secretários de educação, a “história é uma matéria decorativa” e, portanto, “é natural que possa ser ministrada por qualquer professor”.

Sem uma formação teórico-metodológica e sem dominar os conceitos básicos da área do conhecimento histórico, os professores que ministravam essa disciplina se limitavam a reproduzir o conhecimento dos manuais didáticos, reforçando um processo de ensino em que não há espaço para a criticidade. Como a visão de grande parte desses profissionais é a de que a História é uma “matéria decorativa”, então, é válido que os alunos estudem por meio de um questionário prefixado pelos professores, decorem e depois façam a prova, reproduzindo, como o professor, a “verdadeira

história”, a “história dos grandes feitos” e dos “grandes heróis”, bem ao estilo de certa tradição do século XIX (BURKE, 1992).⁸⁰

Porém, tanto na rede municipal de ensino quanto na estadual, têm se operado algumas mudanças significativas para a melhora do ensino da História. Um dos fatores que explicam isso diz respeito à execução dos últimos concursos públicos pelo Estado⁸¹ e pelo Município⁸² que colocaram nas escolas públicas, senão bons professores de História, pelo menos profissionais formados na área que, se supõe, domine os referenciais teórico-metodológicos e os conceitos básicos de sua disciplina de formação.

Para chegar a essa conclusão, tive que percorrer um caminho mais ou menos árduo que é o da pesquisa. Foi eleito como objeto de nossa pesquisa saber quem é o profissional-professor que atua na disciplina de História na rede municipal de Ipu, no chamado Ensino Fundamental II (de 6º ao 9º ano). Depois disso, com as informações que obtivemos, buscamos confrontar os atuais professores de História com os anteriores. Em função do último concurso público para a área da educação municipal, houve uma grande mudança de professores que a disciplina em questão. Dos 20 professores que ensinam no fundamental II, 11 ingressaram no último concurso, todos com alguma formação na área, já que essa era uma exigência constante do edital.

Constatamos que houve uma mudança significativa quanto à qualidade dos profissionais que ministram o ensino de História, o que

⁸⁰ O século XIX consolidou uma dada forma de escrever a história que alguns autores chamam de História Positivista ou História Tradicional. Nessa perspectiva, a história é essencialmente política. Essa está fundamentalmente relacionada ao Estado. Para os historiadores tradicionais, a história é pensada fundamentalmente como uma “narrativa dos acontecimentos”, oferece uma visão dos dominadores, dos vencedores. É uma “história vista” de cima, “no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens...”. A todos os outros fora destinado um papel secundário no tecido da história. Para o paradigma tradicional a história se faz com documentos, entendido como a história escrita em registros oficiais, provenientes do governo e preservados nos arquivos e que cabe ao historiador apresentar os fatos, tal “como eles realmente aconteceram”, numa relação de objetividade com seu objeto de estudo.

⁸¹ Concurso realizado em outubro de 2003.

⁸² Concurso realizado em 2005.

não significa dizer que houve ou que haverá uma melhora nesse ensino. Vejamos as conclusões.

Nas escolas municipais de todo o município de Ipu, sede serra e “sertão”, 20 professores ministram a disciplina de História nas referidas séries do fundamental II. Desses 20 professores, 11 possuem algum tipo de formação na área de atuação, 10 foram admitidos no último concurso e assumiram em 2005. É bem verdade que mais da metade desses 11 professores são formados em Programas em Regime Especial (PRE - História e Geografia), porém, teoricamente, se supõe, dominam os referenciais básicos dessas disciplinas; 05 professores possuem formação, ou em cursos pedagógicos (antigo normal) ou em cursos *Magister*; 02 possuem formação em Geografia (Magister), 01 tem formação em Biologia e 01 em Português.

Antes do último concurso não existia a exigência de que, para se ensinar História, o profissional fosse formado em sua área e, ainda, a lotação dos professores era feita, para a área de ciências humanas, mais ou menos de forma aleatória. Muitas vezes cabia aos próprios professores entrar num consenso para decidir quem ministraria História e/ou Geografia, Artes, Atualidades, Educação para o Trânsito etc., disciplinas que, no senso comum e na prática, podiam ser ministradas por qualquer professor com qualquer formação.

Embora, como vimos, nem sempre, atualmente, o professor que ministra aula na disciplina História tem formação na área. No entanto, há uma exigência nesse sentido que vem da própria Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Planos Curriculares Nacionais, visando a uma melhora dos padrões de aprendizagem.

Uma das grandes dificuldades pela quais passam os professores que ministram aulas de História diz respeito à sobrecarga de disciplinas a qual estão sujeitos, principalmente as que assumem 40 horas semanais. Raramente o professor que ensina História no município, no fundamental II, atua apenas nessa área. A regra é ensinar além de História duas ou mais disciplinas. Dos 20 professores que atuam na área de História no município apenas 03

ensinam só História, 05 ensinam duas disciplinas, 04 ensinam 03 disciplinas e 08 ensinam 04 ou mais disciplinas. Essa sobrecarga acaba comprometendo a qualidade do ensino não só em relação à área de História, mas também nas outras disciplinas. As que esses professores preferencialmente ministram além de História são: Geografia, Ensino Religioso, Atualidades, às vezes, Artes, e Relações Humanas. Uma das queixas da maioria dos professores é justamente essa sobrecarga de disciplinas.

4 O CONCEITO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO

Buscando dar um melhor embasamento ao nosso trabalho, entrevistei alguns dos professores que lecionam História no município de Ipu, no Ensino Fundamental II. Por conhecer alguns desses profissionais e pela facilidade de contato com eles, foi possível não só colher informações numa conversa informal, como também, informações escritas. Para isso, elaborei um questionário com nove questões, visando obter informações mais concretas e perceber/analisar a visão desses profissionais quanto à disciplina História. As perguntas giraram em torno de questões básicas tais como: Para você o que é História? Por que é importante o estudo da História? O que é importante ‘ensinar’ em História? Qual a relação da disciplina História com seus alunos? O que você acha do livro didático adotado?

Para grande parte dos professores que entrevistamos e que responderam ao questionário elaborado, a História é entendida como uma ciência que estuda o passado da humanidade, que estuda os fatos do passado e nos ajuda a entender o presente. Ainda impera a visão segundo a qual o papel da história é reconstruir os fatos do passado e de que a História é uma matéria decorativa, cabendo ao professor repassar os conteúdos. Apenas um dos professores entrevistados fugiu a essa visão. Para ele não é função da história reconstruir o passado. Para ele o papel da história é “analisar o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, contribuindo assim para a reflexão e ação do homem como sujeito historicamente ‘filho do tempo’”.

Sobre o livro didático, as opiniões são mais ou menos díspares. Dos 08 entrevistados, 04 consideram o livro muito bom ou de excelente qualidade. Para 02 entrevistados o livro está em desacordo com o nível de conhecimento dos alunos da rede municipal, 01 considera o livro “razoável” e para outro o livro, embora seja bom, peca nos exercícios mal elaborados. É emblemática a resposta de um dos professores para a pergunta sobre o que achava do livro didático, o que nos levou a reproduzi-la aqui, em parte:

Sinceramente! Para a rede municipal que concentra a maior parte da população carente e semianalfabeta, a linguagem expressa no livro didático de História (...) está além do nível intelectual dos alunos. Portanto, seria preciso rever isto!...⁸³

Eis uma resposta de outro profissional:

O livro didático adotado é de excelente qualidade e de uma linguagem de fácil interpretação, mas o grande problema é que nas 5ª séries encontramos alunos que não sabem ler, que vai dificultar o ensino.⁸⁴

É bastante recorrente entre os professores da rede municipal a reclamação quanto à precária aprendizagem dos alunos e a falta de base educacional. De acordo com muitos deles, muitas crianças ingressam no ensino fundamental II semianalfabetas, dificultando, dessa forma, a aprendizagem desses alunos.

Por fim, uma das conclusões a qual chegamos é a de que, mesmo ainda imperando uma visão tradicional em relação ao ensino de História na rede municipal de Ipu, já percebemos uma mudança, que embora tímida, é significativa, em função de haver uma maior exigência na qualificação dos professores que lecionam a disciplina História. Os últimos concursos públicos contribuíram para o ingresso, na rede municipal, de profissionais com uma melhor qualificação, pelos menos com formação superior. Se antes a

⁸³ Resposta de Francisco Petrônio Peres Lima que leciona na EMEF Moacir Alves Timbó.

⁸⁴ Resposta de Antonia Suelany de Farias que leciona na EMEF Maria Valdemira Coelho Melo.

disciplina era ministrada por qualquer professor com qualquer formação, hoje, pelo menos, é ministrada, em sua maioria, por professores licenciados ou com especialização em História.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **A escola dos annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion e PEREZ, Hector. **Os Métodos da História.** 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 6ª edição. Campina, SP: Papyrus, 1993.

NADAI, Elza. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático.** IN: *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v. 6, nº 11, set. 1984, pp 99-116.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAIINEL, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

DIAGNÓSTICO AMBIENTAL DO USO E OCUPAÇÃO DO SOLO DO MORRO SANTA TEREZINHA, FORTALEZA/CE: UM OLHAR DO EDUCADOR

Franklin de Andrade Carneiro⁸⁵
Maria Elisângela do Espírito Santo⁸⁶,

1 INTRODUÇÃO

A questão ambiental tem sido uma das grandes preocupações da humanidade, principalmente no que diz respeito às áreas urbanas, que vivem uma constante e crescente degradação das condições de vida. A cidade de Fortaleza sofreu um processo acelerado de crescimento urbano nas últimas décadas, sem que houvesse um planejamento adequado para esse crescimento.

Assentado sobre os depósitos de dunas na região do grande Mucuripe/CE, a expansão urbana no Morro Santa Terezinha não aconteceu de forma diferente. Constatam-se, através de registros históricos, que esse processo vem crescendo cada vez mais e de uma forma desordenada, gerando sérios problemas de ordem ambiental, social e econômica.

As elevadas taxas de crescimento não foram acompanhadas por investimentos em infraestrutura, acarretando uma série de impactos ambientais relacionados à ocupação imprópria do ambiente dunar, ao desmatamento, à erosão acelerada e à poluição dos aquíferos.

Partindo da preocupação com essa temática e sua relevância para a comunidade do Morro Santa Terezinha, destacamos a

⁸⁵ Mestre em Geologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Área de atuação: Ambiental e Hidrogeologia. Coordenador Escolar da EEFM Edite Alcântara Mota - CREDE 02.

⁸⁶ Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Área de atuação: Educação Ambiental. Coordenadora Escolar da EEM Profª Eudes Veras - CREDE01.

educação ambiental como ferramenta importante na construção de uma sociedade harmônica e respeitosa com o meio que os sustenta.

Nosso objetivo foi realizar um diagnóstico ambiental do uso e ocupação do solo no Morro Santa Terezinha com um olhar ambiental. Como educadores nossa preocupação é investigar as atividades humanas e suas interferências nos espaços físicos, tentando compreender como e se a Educação Ambiental (EA) é capaz de minimizar os problemas da área em estudo, levando a discussão para a sala de aula sobre a construção da consciência ambiental o que Carvalho (2004) chama de formação do sujeito ecológico.

2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

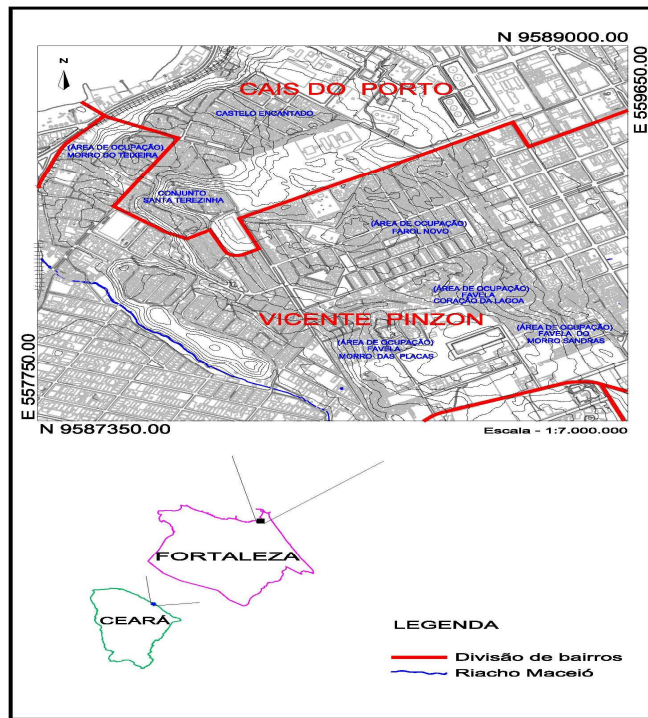


Figura 1 – Localização da área de estudo.

2.1 Aspectos Geoambientais

O município de Fortaleza apresenta clima do tipo Aw'-tropical chuvoso quente-úmido com variação térmica destacada e dois períodos distintos, o chuvoso e o de estiagem (Koppen, 1948).

Conforme os dados fornecidos pela Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCEME), nos últimos 34 anos (1974 a 2007) os índices pluviométricos variaram, em média, entre o mínimo de 11,2 mm em novembro e o máximo de 357,7 mm em março, comprovando que os meses de maiores precipitações variam de fevereiro a junho. Nos demais meses, as precipitações são escassas, com chuvas irregulares durante o resto do ano.

A temperatura média de Fortaleza se situa na faixa de 27,6 °C (máxima) a 26,0 °C (mínima) tendendo a aumentar no segundo semestre do ano, sendo mais elevada nos meses de novembro e dezembro. No primeiro semestre, as temperaturas são mais elevadas em janeiro e fevereiro.

A compartimentação geomorfológica da área de estudo é composta pela unidade geoambiental da planície litorânea, a qual pode ser representada nas geofácies da faixa praial, dos campos de dunas e das planícies fluviais e fluvio-marinhas, resultantes de processos de acumulações eólicas, marinhas e fluviais, isoladas ou em conjunto (Brandão, 1995).

No contexto geológico local, encontramos os sedimentos arenosos dos sistemas dunares, ocorrendo em todo o entorno do Morro Santa Terezinha e os sedimentos fluvio-aluvionares do riacho Maceió ao sul da área estudada, sobrepostos aos sedimentos da Formação Barreiras (Tércio-Quaternário).

Quanto aos solos, na planície litorânea são encontrados os neossolos quartzarênicos, os quais são profundos, têm baixa fertilidade natural, são excessivamente drenados, podendo apresentar problemas de erosão eólica nas áreas mais expostas ao vento (EMBRAPA, 1999).

3 METODOLOGIA

A metodologia aplicada para o desenvolvimento deste trabalho foi contemplado em duas fases distintas e imprescindíveis para sua sistematização e aplicação, a saber: a primeira se caracteriza na busca de se compreender e aprofundar o estudo sobre as temáticas meio ambiente e educação ambiental, na perspectiva da formação do sujeito ecológico, assim incluindo a fase inicial denominada pesquisa bibliográfica, visando recolher informações relativas ao tema em questão; a segunda etapa pressupõe a pesquisa de campo propriamente dita. Os materiais utilizados para caracterização do uso e ocupação do solo no Morro Santa Terezinha foram à base planialtimétrica de Fortaleza na escala de 1:5.000, com equidistância de 5 m entre as curvas de nível e ortofotocartas multitemporais referentes aos anos de 1978, 1995, 2001, 2004 e 2006 na escala de 1:7.500, adquiridos junto à Secretaria de Infraestrutura de Fortaleza.

Após a aquisição das ortofotocartas, elas foram georreferenciadas e, em seguida, foi realizada a vetorização dos componentes geográficos (ações antrópicas e recursos naturais). Fazendo-se uso do *software* AutoCad 2008, obtivemos *layers* específicas da urbanização sobre a região, arruamentos, residências, infraestrutura e áreas naturais.

Foram realizadas tomadas fotográficas *in loco* de 2006 a 2008 e levantamento nos jornais da cidade de 2003 a 2007, resgatando algumas informações sobre o processo histórico de organização do Morro Santa Terezinha e seus principais problemas ambientais. Também foram realizadas entrevistas (aberta e semiestruturada) para compreender o universo das situações vivenciadas pela comunidade.

As entrevistas aberta e semiestruturada possibilitam um clima de diálogo mais aberto, permitindo ao entrevistado maior tranquilidade para falar de si, de sua família, dos problemas do bairro e de outros assuntos (Zanella, 2006). Na realização das entrevistas, tivemos a oportunidade de observar um pouco como os moradores

percebem o meio em que vivem, qual sua relação com esse ambiente, compreendendo o nível de educação ambiental dessas pessoas.

4 DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS

Numa análise mais apropriada dos problemas ambientais de uma área geográfica devem-se levar em consideração as inter-relações antrópicas e suas influências nos ecossistemas. Segundo Silva (1999), a realidade nos tem mostrado que a separação natureza-sociedade parece não ter desaparecido na sua plenitude, no correr dos tempos, tornando-se, por conseguinte, num dos mais velhos e irresolvidos problemas da ciência.

Na comunidade do Morro Santa Terezinha foi possível acompanhar, num período aproximadamente de trinta anos, como o avanço da urbanização contribuiu para a problemática ambiental da área, rompendo com o equilíbrio homem-natureza.

4.1 Evolução multitemporal do uso e ocupação do Morro Santa Terezinha

Foram criados quadrantes proporcionais à área total de 313,5ha, permitindo um diagnóstico detalhado das modificações relacionadas, principalmente, com as ações de remoção da vegetação e ocupação desordenada do solo.

Analisando o ano de 1978 (Figura 2), observamos que a cobertura vegetal do ambiente dunar se encontra bem estabilizada. De modo incipiente a área urbanizada, nesse mesmo ano, correspondeu a 79,2ha, ou seja, 25% da área total de estudo; os quadrantes Q1 e Q3 apresentaram as maiores taxas de urbanização com 7,4% e 10%, devido à presença de alguns arruamentos e loteamentos no morro, enquanto os quadrantes Q2 e Q4 apresentaram as menores taxas de urbanização com 6,9% e 2%, respectivamente, por ser uma área identificada como industrial pela presença do complexo da Petrobrás e REFESA e por ser uma área

ainda imprópria à habitação, devido ao volume de sedimentos eólicos dispostos no ambiente.

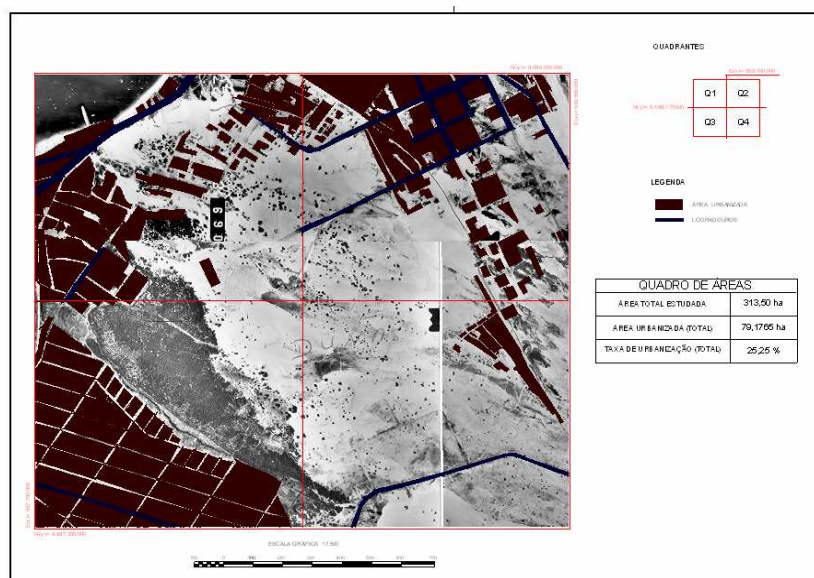


Figura 2 - Morro Santa Terezinha em 1978.

A expansão urbana no Morro Santa Terezinha foi marcada por dois grandes pulsos de antropização: um entre 1978 e 1995 (Figura 3), em que a área referente à ocupação passou de 79,2 hectares (25%) para 141,1 hectares (45%), em virtude de uma nova reordenação do espaço litorâneo em Fortaleza, na década de 1980, marcada pela expansão das atividades turísticas no estado do Ceará e segregação socioespacial na capital; o outro, entre 1995 e 2001, em que a área passou de 141,1 hectares (45%) para 211,2 hectares (67%), persistindo o embate entre questões sociais e ambientais, ou seja, o crescimento da pobreza e a falta de acesso “formal” à moradia, contribuindo para o aumento da favelização em espaço de ocupação não regulamentada.

Segundo Lima *et al.*(2006), a construção do porto do Mucuripe e demais obras de engenharia, a ocupação do Morro Santa Terezinha, a impermeabilização dos terraços marinhos e a continuidade da ocupação das lagoas interdunares e da zona de

berma, representam as principais ações responsáveis pela descaracterização do ambiente costeiro e da paisagem na Ponta do Mucuripe e no lugar Serviluz.

Avaliando o período de 2001 a 2006 (Figura 4), observamos uma continuidade da expansão da área antropizada de 211,2 hectares (67,4%) para 238,39 hectares (76%), representando uma tendência de modificação do ambiente natural resultante das pressões socioeconômicas e seus efeitos. Nesse período, é notável o aumento das construções subnormais sobre o campo de dunas, ocasionando processo de degradação acentuada e diminuindo transporte eólico, duplicação de arruamentos, impermeabilização do solo e aumento das edificações. Todas essas modificações avançam também para o topo do morro, as únicas áreas disponíveis, no momento.

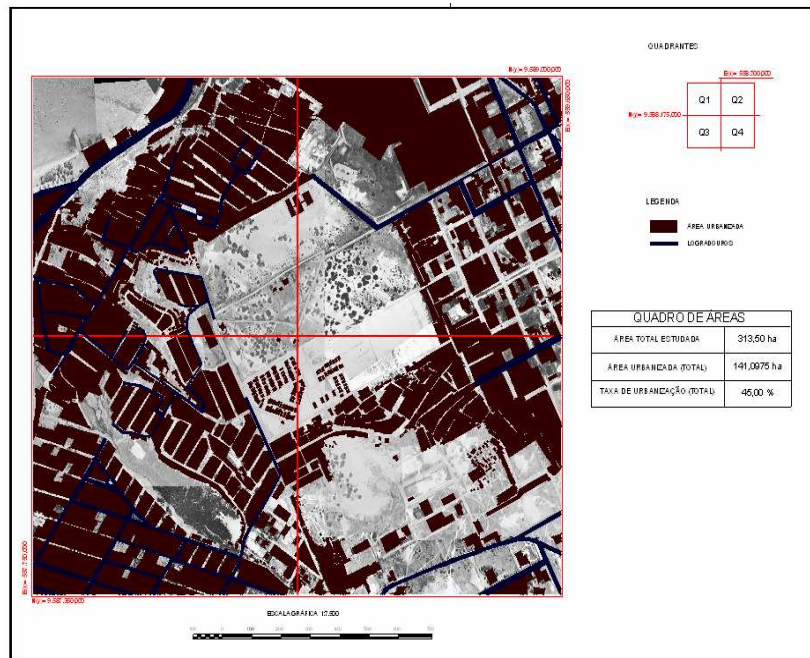


Figura 3 - Morro Santa Terezinha em 1995

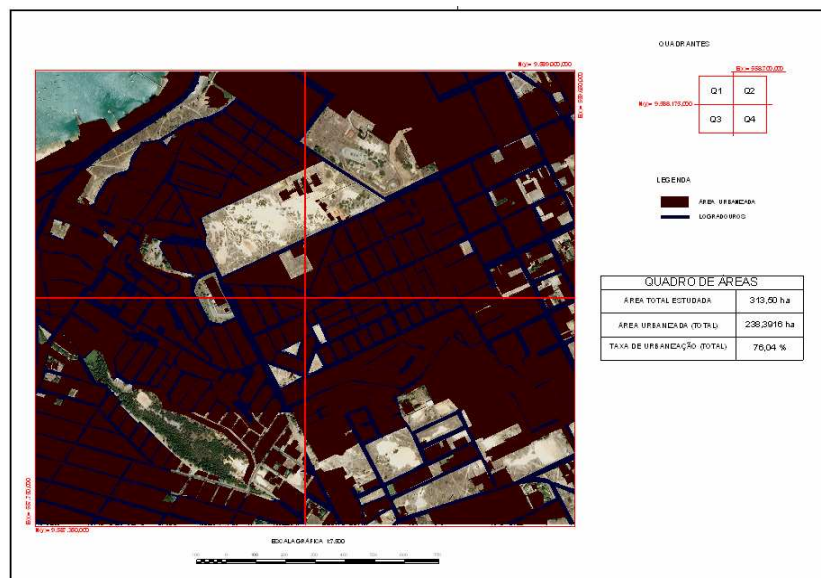


Figura 4 - Morro Santa Terezinha em 2006.

No ano 2006, os quadrantes Q3 e Q2 apresentaram, respectivamente, as maiores taxas de urbanização com 21,3% e 19,2%, uma vez que se localizam numa zona mais estável por ser menos íngreme, enquanto os quadrantes Q4 e Q1 possuíam, respectivamente as menores taxas de urbanização, sendo áreas mais vulneráveis a processos de erosão, pelo deslizamento das encostas.

Caracterizado pela irregularidade da propriedade das terras, essa população em seu *modus vivendi*, fica entre a “cruz e a espada”: os moradores lutam pelo espaço tanto pelo direito à cidade quanto pelo direito à moradia. Eles coabitam com a ameaça de suas casas serem soterradas pelos deslizamentos de terras e com o não atendimento por parte das políticas públicas, tendo em vista que as construções não dispõem de proteções em face dos problemas resultantes de edificações sobre espaços litorâneos.

De um modo geral, verificamos que 76% da área total do morro já não conta praticamente com nenhuma atuação do efeito estabilizador promovido pela vegetação natural e que a atividade humana tem tido um caráter negativo para a sua estabilidade, acelerando e catalisando a tendência natural de ocorrer deslizamento

de terra. Contudo, o problema da ocupação do Morro Santa Terezinha está na indisponibilidade legal de melhores áreas para a ocupação urbana e na falta de iniciativa do poder público em aplicar recursos econômicos que viabilizem soluções geotecnicamente favoráveis à expansão urbana no local.

5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL X CIDADANIA

Diante dos dados obtidos na realização da pesquisa, pudemos constatar durante toda realização do trabalho, que a interação do ser humano no meio acontece de maneira insustentável. O que falta para que essa relação aconteça de maneira sustentável? Seria a Educação Ambiental capaz de minimizar esse problema? Qual o papel da escola como instituição? Qual o papel dos educadores? Estamos formando cidadãos éticos e conscientes ambientalmente? Estamos preparados para isso?

Numa perspectiva globalizante, concebendo o ambiente como projeto de vida e tendo como um dos caminhos necessários ao seu alcance a Educação Ambiental, essa deve ser entendida como educação política, no sentido de que reivindica e prepara os cidadãos para exigirem justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 1998).

Jacobi (2003) coloca Educação Ambiental como sinônimo de educação para cidadania. Ele explica como se relaciona educação ambiental com a cidadania:

Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens (p.198)

Para o autor, educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais caminhos de

dinamização da sociedade e de concretização de uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação.

É preciso ser consciente de que a escola sozinha não vai resolver os graves problemas ambientais que a circundam. No entanto, ela pode estimular e subsidiar uma postura de corresponsabilidade com a comunidade, com vários segmentos atuantes no seu contexto. Ou seja, *a escola não deve fugir ao seu compromisso social de formar cidadãos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida* (SEGURA, 2001). A escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento da construção da consciência, como destacam Gadotti & Gutierrez (1993, p.45).

A escola é importante motor de mudança, ela possui os principais atributos para promover a organização e a comunicação, colocando em prática novas metodologias de educação comunitária que estimulem hábitos e costumes domésticos e comunitários que garantam o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida.

Faz-se necessária uma nova concepção de meio ambiente. Esta depende de uma mudança de paradigmas e a formação desses depende da educação. Aqui entra em cena a ecopedagogia, que é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana.

A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação. A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola. Os objetivos e conteúdos curriculares devem ser significativos para o (a) educando (a) e também para a saúde do planeta (GADOTTI, 2000, p. 79).

A educação ambiental no seio da comunidade deve, portanto, capacitar ao pleno exercício da cidadania, favorecendo a formação de uma base conceitual suficientemente diversificada técnica e

culturalmente, de modo a permitir que sejam superados os obstáculos à utilização do meio.

6 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A discussão que trazemos nesse trabalho tem como fator principal a ação antrópica no ambiente em estudo. Podemos considerar que o estudo apresentou a quebra da conexão dentro de uma mesma sociedade, a relação dicotômica do homem com a natureza e com o próprio homem. No Morro Santa Terezinha, os constantes problemas resultantes dessa relação direta e indireta têm sido marcados pela ausência de um planejamento urbano e pela falta de uma consciência ambiental dos habitantes da área em questão.

O aumento da carga populacional observado numa escala espaço-temporal entre os anos de 1978 e 2006, possibilitou concluir que, em quase trinta anos de existência, a urbanização avançou em 76% da área de 313,5ha, resultando em vários impactos ambientais, tais como: desmatamento, processos de erosão e deslizamentos das encostas; impermeabilização dos solos, aumentando o escoamento superficial da água e redução da infiltração; inundações e poluição dos aquíferos.

Recomendamos um ordenamento sustentável do uso e da ocupação do solo urbano-litorâneo, onde esteja inserido o Poder Público e áreas de interesse ambiental, para minimização dos problemas ambientais na comunidade do Morro Santa Terezinha. Aliado às políticas públicas, o sistema educacional deve estar presente, formando cidadãos conscientes de seu papel na busca da melhoria de sua qualidade de vida e preocupados com a questão ambiental

A educação, ao ser considerada como uma forma de oportunizar o desenvolvimento humano integral, deve rever seu conjunto de valores, repensar seu conteúdo curricular e o processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de contribuir de forma significativa na reversão do quadro de degradações ambientais, nas quais se encaixam as desigualdades sociais e os impactos causados ao meio ambiente.

Atualmente, nos currículos deveria existir a interdisciplinaridade e temas transversais, que, por sua vez, são importantíssimos, mas não têm sido suficientes para a formação de agentes capazes de atuar no ambiente de maneira sustentável. Urge a necessidade da preparação dos profissionais para trabalhar nessa perspectiva em todos os níveis de ensino e, de modo especial, na educação básica.

A falta de capacitação dos profissionais é um dos principais entraves no campo da Educação Ambiental. Isso se revela através dos projetos que, na maioria das vezes, são pontuais, desarticulados, não conseguindo transformar, nem mesmo interferir positivamente na predominância da abordagem tradicional do sistema educacional.

É preciso uma mudança para que nosso sistema educacional seja capaz de formar em cada indivíduo uma consciência ecologicamente sadia através da busca individual ou grupal, incessante dos instrumentos da educação ambiental. Então, possa reconhecer que, como agente social, está inserido em uma coletividade, que as atitudes humanas têm seus reflexos e a menor das ações pode agredir o meio ambiente, tornando-se cômico de que a natureza preservada é essencial para uma excelente qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, R. L. **Sistema de Informações para Gestão e Administração Territorial da Região Metropolitana de Fortaleza** - Projeto SINFOR: Diagnóstico Geoambiental e os Principais Problemas de Ocupação do Meio Físico da Região Metropolitana de Fortaleza. 1995. 105p.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- EMBRAPA. **Conselho Nacional de Pesquisa de Solos**. Sistema Brasileiro de Classificação de Solos. Brasília, 1999. 412p.
- FUNCEME, 2007. www.funceme.br
- GADOTTI, M. **“Pedagogia da Terra”**. São Paulo: Petrópolis, (Série Brasil cidadão) 2000.

- GADOTTI, M.&GUITIERREZ. **Educação Comunitária e Economia Popular**. São Paulo, Cortez, 1993.
- JACOBI, P. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 p. 189-205, março/ 2003.
- KOOPEN, W. **Climatologia, com un estudio de los climas de la Tierra**. México, FCE. 1948.
- LIMA *et al.* 2006. **Serviluz**: embate entre as questões sociais e ambientais *In* Litoral e Sertão, natureza e sociedade no nordeste brasileiro. Fortaleza, Expressão Gráfica, 2006.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1998
- SEGURA, D. de S. B. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo. Annablume: FAPESP, 2001.
- SILVA, J. K. F.1999. Diagnóstico ambiental de uso e ocupação do solo das margens do Rio Doce na comunidade África-Natal/RN *In*: **Anais do Encontro Intercontinental sobre a Natureza**. Fortaleza/Ceará, 2007.
- ZANELLA, M. E. **Inundações Urbanas em Curitiba/PR**: Impactos, riscos e vulnerabilidade socio-ambiental no bairro cajuru. Tese de Doutorado. Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPR. 2006.

AS RELAÇÕES RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO CURRÍCULO ESCOLAR

José Edinardo de Sousa Lima⁸⁷
Maria Dione Soares Félix⁸⁸

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003, representa o resultado de todo um esforço coletivo. Uma conquista histórica das organizações civis do Movimento Negro e o reconhecimento por parte do Estado brasileiro do dever de promover políticas públicas efetivas para reparar as sequelas políticas, econômicas, sociais e culturais produzidas pelo escravismo criminoso imposto aos povos africanos e por outras formas de discriminação e de racismo reproduzidas pela sociedade brasileira aos afrodescendentes após a abolição da escravatura.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Município de Horizonte assumiu o desafio de garantir à sociedade local e, particularmente, às famílias afrodescendentes o acesso ao conhecimento sistematizado da história e da produção material e cultural dos povos africanos, bem como da participação africana na formação socioeconômica e cultural da nação brasileira.

O conhecimento desse passado africano e afro-brasileiro, bem como o reconhecimento da importante contribuição dos homens e mulheres negras na construção de nosso país são condições fundamentais para a superação da discriminação racial, da

⁸⁷ Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e Diretor da EEM Raul Tavares da rede estadual de ensino do Ceará.

⁸⁸ Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa-PT, Presidente da UNDIME-CE e Secretária de Educação do Município de Horizonte.

desigualdade social e econômica por que passa a população brasileira de ascendência africana.

Assim, queremos, através deste artigo, compartilhar nossa experiência no desenvolvimento de um programa de formação continuada para os professores da rede municipal e na implantação do ensino de temáticas das relações raciais e da história e da cultura de africanos e afro-brasileiros no currículo formal e na sala de aula.

2 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO CURRÍCULO ESCOLAR

O município de Horizonte, localizado na região metropolitana de Fortaleza, com área geográfica de 192 km², dista 40 km da capital cearense. Em seus 22 anos de existência, em constante processo de crescimento econômico, sendo um dos principais polos industriais do Ceará, quinta economia do estado, apresentou nos últimos sete anos a segunda maior taxa de crescimento demográfico do Ceará (8,6% ao ano): de 18.283 pessoas pelo censo do IBGE-1990, o município conta hoje com 48.620 habitantes (estimativa populacional oficial do IBGE para 31/08/2007).

O sistema de ensino de Horizonte é composto por 14 centros de educação infantil, atendendo a 2.364 crianças de 03 a 05 anos; 29 escolas municipais de ensino fundamental atendendo a 11.018 crianças e adolescentes e um Centro de Educação de Jovens e Adultos atendendo a 205 alunos. Das instituições citadas, 04 estão situadas em áreas remanescentes de quilombo.

O território quilombola compreende as comunidades de Cajueiro da Malhada, Alto do Estrela, Alto Alegre, Alto da Boa Vista e Vila Nova (encravadas no distrito de Queimadas) e Base, situada no município de Pacajus. Foi devidamente reconhecido como região remanescente de quilombos pela Fundação Cultural Palmares (certidão de autorreconhecimento, 24/05/2005) e consigna em torno de 520 famílias negras ou algo como 2.080 pessoas.

Nesse sentido, a partir de 2006, o projeto político-pedagógico das escolas municipais passou a contemplar de modo mais significativo, através do desenvolvimento de projetos pedagógicos, diagnósticos, metas e ações relacionadas ao combate às diversas formas de racismo e relacionadas à abordagem de conteúdos que tratam das relações étnico-raciais, da história e da cultura afro-brasileira e africana, estabelecendo articulações com as diversas áreas do conhecimento que constituem o currículo escolar.

Em razão disso, os gestores da educação e os professores da rede municipal avaliaram que era imperativo desenvolver um programa de formação docente que pudesse oferecer suporte teórico e metodológico para esse novo desafio, não apenas porque proposto pela Lei 10.639/2003, mas por ser, antes de tudo, uma dívida histórica, social e moral para com os povos africanos e os afrodescendentes brasileiros. Essa proposta voltada para a educação das relações raciais e o ensino da História e da Cultura afro-brasileira e africana tem como objetivos promover o estudo, a reflexão, o debate e a mudança de valores e posturas pedagógicas no que se refere às relações étnico-raciais e ao conhecimento histórico das sociedades africanas e dos afrodescendentes no Brasil.

Dessa maneira, entendemos que a formação docente é um dos tripés fundamentais – gestão educacional, formação docente e reforma curricular – de uma política educacional que tenha como meta promover mudanças político-pedagógicas, sociais e culturais a partir da escola, a curto, médio e longo prazo, como as que estão propostas na Lei 10.639/03.

Considerando esse trinômio, a Secretaria de Educação constituiu um grupo de trabalho para elaborar coletivamente uma proposta curricular que procurasse levar em conta tanto o que determina as diretrizes curriculares nacionais quanto as demandas locais. O GT também é responsável por acompanhar sua implementação, através de um programa de formação continuada, além de subsidiar os professores com materiais e recursos pedagógicos de apoio à ação docente.

Assim, a política de formação de professores e de inovação curricular, promovida pela Secretaria de Educação de Horizonte, tem

por objetivo construir um ambiente escolar onde se estabeleçam relações de acolhimento, valorização e respeito à diversidade étnico-racial que caracteriza a população brasileira e, de modo particular, o alunado do município, procurando combater as práticas de discriminação racial e influenciar positivamente na queda dos níveis de repetência e de evasão dessa clientela.

2.1 A política de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Brasil atual é resultante do encontro de culturas e civilizações provindas de quatro continentes: América, Europa, África e Ásia. Os representantes desses quatro continentes, isto é, os povos indígenas, os alienígenas de diversos países europeus, os árabes, os africanos deportados e os asiáticos que aqui se encontraram nas condições históricas conhecidas, ou seja, cada um desses componentes étnicos trouxe sua contribuição à formação do povo e da história do Brasil, na construção da identidade e da cultura brasileiras. Identidade e cultura entendidas no sentido plural e não unitário.

Desse modo, a compreensão dessa complexidade sociocultural que é o Brasil, passa necessariamente pelo conhecimento da história e da cultura de cada uma dessas coletividades, buscando identificar e compreender como e em que condições se produziram as trocas e os intercâmbios econômicos e socioculturais que resultaram na constituição da sociedade brasileira.

Não encontramos melhor caminho para entender a história social e cultural desse país, a não ser começando pelo estudo de suas matrizes culturais: indígena, européia, africana e asiática, que plasmaram no território nacional dinâmicas socioculturais tão complexas e diversas entre si, resultando daí um cadinho de identidades regionais com seus falares, tradições e costumes peculiares.

Porém, não é isso que acontece na história do Brasil ainda hoje ensinada através da historiografia oficial. Na maioria dos livros

e materiais didáticos que "conhecemos", as contribuições dos africanos e seus descendentes brasileiros são geralmente ausentes e quando estão presentes são mostradas de um ponto de vista estereotipado e preconceituoso. Conseqüentemente, os brasileiros de ascendência africana, contrariamente aos de outras ascendências (européia, árabe, asiática, judia etc.) ficam privados da memória de seus ancestrais no sistema de ensino público oficial, além de acarretar uma baixa autoestima e a construção de uma identidade negativa.

Diante desse quadro, nos sentimos convidados a pensar uma política de formação para os profissionais docentes, principalmente para aqueles que atuam na região quilombola. O primeiro passo desse processo – incluso no que chamamos de formação continuada – teve início no primeiro semestre de 2006, através de encontros de estudo, vivências e seminários nas escolas. O professor foi convidado a trabalhar a sua identidade étnica, através da problematização de concepções que possui sobre raça, discriminação racial, igualdade racial, preconceito, ideologia, cultura, gênero, tendo como base, além de sua experiência pessoal e profissional, a reflexão de estudiosos que discutem essas temáticas na educação.

O segundo momento constituiu-se da elaboração e encaminhamento, pela Secretaria de Educação, de uma proposta de curso de formação de professores em serviço à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD-MEC, a ser custeada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com carga horária de 120 h/a, tendo como tema Programa da História Africana para a Formação dos Educadores, ministrado pelo Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior da Universidade Federal do Ceará - UFC. A carga horária foi distribuída em três etapas de 40 horas, tratando das seguintes temáticas:

1ª Etapa: 40 h/a presenciais: **Introdução do Programa; Geografia Africana; África, o Berço da Humanidade; As Civilizações do Nilo; A Unidade Cultural Africana; Os povos do Norte Africano.**

2ª Etapa: **Educação para a Diversidade e Cidadania** - 40h/a a distância - realização de seminários nas escolas.

3ª Etapa: **Cultura Africana** - 40h/a presenciais: **África Ocidental; África Oriental; África Austral.**

A proposta de abordagem do curso não teve um enfoque cronológico e começou pelo presente africano e pelas africanidades no Brasil, com destaque para as peculiaridades da identidade local, trabalhadas de forma transversal em cada encontro, buscando valorizar a diversidade e discutir a superação da desigualdade étnico-racial presente na educação escolar.

A etapa inicial contou com 40 professores participantes, sendo 20 da zona urbana e 20 da zona rural, envolvendo 29 escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Atualmente, todos os professores que trabalham com essa temática na escola têm vivenciado esse processo de formação continuada.

Essa proposta de formação partiu da premissa de que a superação do racismo, a conquista de direitos sociais e políticos pela população afrodescendente depende da adoção de políticas educacionais efetivas que possibilitem aos educadores desenvolver ações de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2005).

Para tanto, esses profissionais precisam apropriar-se de conhecimentos que lhes possibilitem construir uma reflexão crítica a respeito dos dispositivos de dominação, desqualificação e negação da identidade, da história e da cosmovisão africana. Esses dispositivos são disseminados nas práticas sociais, nas instituições e através dos meios de comunicação, produzindo e reforçando a exclusão social de milhares de afrodescendentes brasileiros.

Nesse projeto desenvolvido no município de Horizonte, a formação continuada voltada para a educação das relações raciais traduz-se no fazer da profissão como um exercício de quebra de paradigmas e superação dos preconceitos e valores internalizados por cada um de nós nos diferentes espaços sociais, como o ambiente familiar, a escola e o mundo do trabalho.

A formação surge como oportunidade para rever práticas e posturas, exigindo do profissional um novo estilo, um agir, em face dos problemas educativos existentes no contexto escolar. Os estudos de Ramalho *et al.* (2003), quando se referem à posição do professor como construtor de sua profissão em sua trajetória de vida, integram

diversos fatores, conferindo um significado ao conceito de desenvolvimento profissional, como um projeto de formação numa perspectiva continuada.

Compreendemos, assim, que a formação do professor constitui uma dinâmica, ao longo de sua trajetória profissional, integrando saberes, experiências, interações, fatores que envolvem sua profissão, como a formação, o salário, as condições de trabalho e a busca do reconhecimento social. É nessa caminhada que o professor produz mudanças em suas práticas, em seu desempenho profissional. Entendemos, também, que a profissionalização envolve sempre duas dimensões: a formação e o exercício profissional regulado por um conjunto de normas e valores éticos que devem reger as relações internas e externas do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998).

2.2 A construção das matrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: algumas questões

Ao considerarmos diferentes modelos curriculares apontados pela literatura curricular que trata do ensino da disciplina História (FELGUEIRAS, 1994; BITTENCOURT, 1998, 2000, 2004; CABRINI *et al.*, 1987; SILVA, 1994), percebemos na proposta curricular do município para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana um amálgama de concepções de currículo. Temos nas matrizes curriculares a convivência de uma abordagem temática e uma organização de conteúdos, baseada na cronologia da história ocidental. Isso reflete as experiências de formação vivenciadas pelos professores, bem como as tradições curriculares presentes na escola.

Constatamos que, durante o processo de construção das matrizes curriculares de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vieram à tona algumas dessas concepções e modelos que estão arraigados na prática do ensino da disciplina História, revelando assim, a existência de uma tradição curricular que ganhou legitimidade.

Essa tradição curricular precisa ser problematizada, desnaturalizada, a fim de que possamos construir outra abordagem

para o ensino e aprendizagem dessa nova disciplina, onde conceitos como tempo, civilização, progresso, evolução, cultura, sociedade, etnia, conhecimento, tecnologia e ideologia sejam criticamente apropriados e ressignificados pelos jovens, possibilitando-lhes reconhecerem-se como sujeitos históricos, portadores de uma identidade cultural, tornando-os capazes de intervir no mundo em que vivem.

Assim, é oportuno que os professores estudem, discutam e experimentem construir outros arranjos curriculares, a fim de romper com elementos dessa tradição que reforçam concepções que privam a si e seus alunos de sua historicidade e da consciência da capacidade que têm de produzir saberes e conhecimentos e participar ativamente dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O município tem como meta continuar o processo de formação continuada de seus professores, tornando imperativo construir uma Educação a serviço da diversidade. O grande desafio trata-se da afirmação e valorização da autoestima do povo negro, a partir do conhecimento de sua história, forjando-se assim um processo educativo, onde os professores tenham como referência os princípios de *Consciência Política da Diversidade, Fortalecimento de Identidade e de Direitos, Ações educativas de combate ao racismo e à discriminação*.

Entretanto, sabemos que é necessário apontar alguns desafios que precisam ser enfrentados pelos gestores públicos. A formação básica dos profissionais é um deles. Notamos uma preocupação maior dos professores que não têm formação acadêmica em História e lecionam esse novo currículo. Essa é uma realidade que está presente em muitos municípios brasileiros e que precisa ser cuidada de modo adequado, através da reforma nos currículos dos cursos de graduação, no investimento em programas de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação e em programas de formação continuada, como é o caso de nosso município.

Outro aspecto desse debate é a necessidade de produção de materiais didáticos que tratem de forma ampla, aprofundada e

coerente os conteúdos da História e da Cultura dos povos africanos e dos afro-brasileiros, considerando as diversidades internacionais, regionais e locais. É necessário que se rompa com as concepções eurocêntricas de história, civilização, raça e cultura ainda presentes no currículo formal, na sala de aula e no imaginário social.

Portanto, são desafios que se impõem ao campo da Educação. São demandas urgentes que, se atendidas, podem contribuir para a efetividade e o fortalecimento de políticas públicas que garantam a cidadania, a igualdade racial, o reconhecimento e valorização das raízes africanas na construção da nação brasileira.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações**. In: BARRETO, Elba S. de Sá, Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

CABRINI, Conceição et al. **O Ensino de História: revisão urgente**. 3ª ed. São Paulo: Ed Brasiliense, 1987.

RAMALHO, B., **NUNEZ**. I., **GAUTHIER**, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – Perspectivas e Desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MARIA JOSÉ MEDEIROS EM FORTALEZA

Paulo Sérgio Barros⁸⁹

A temática que norteia este artigo versa sobre práticas educativas que promovem educação e cultura para a paz. Especificamente, trata-se de relatos de vivências, experiências e investigações (BARROS, 2008 e 2009; PEREIRA, 2009) feitos na Escola de Ensino Fundamental e Médio Maria José Medeiros, da rede pública estadual de ensino em Fortaleza. O texto descreve as práticas de educadores que têm desenvolvido atividades, visando à disseminação de valores para a construção de uma escola, uma sociedade e um mundo mais pacíficos, cooperativos e equitativos.

Jares (2002) mostra que as iniciativas para a educação para a paz não é algo novo. Elas surgiram no início do século XX com a Escola Nova, movimento de caráter internacional que via a escola como um instrumento para evitar os males dos conflitos e criar convivência harmoniosa. O autor também cita, entre alguns exemplos, a Escola Moderna, de Celestin Freinet e a iniciativa da educação para a paz da Organização das Nações Unidas- ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, após a Segunda Guerra.

A mesma UNESCO, quando a ONU declarou o ano 2000 como o Ano Internacional para uma Cultura de Paz, reforçou a necessidade de uma Cultura de Paz na Educação.

⁸⁹ Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Coordenador do Programa Vivendo Valores na Educação para o Norte e Nordeste do Brasil, docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e do Instituto Dom José de Educação e Cultura/Universidade Vale do Acaraú e professor da Organização Internacional Brahma Kumaris.

Dois anos antes, surgia o Programa Vivendo Valores na Educação – VIVE⁹⁰ com uma proposta para a educação em valores humanos, mais tarde reconhecido parceiro pela UNESCO para a Década Internacional para uma Cultura de Paz para as Crianças do Mundo (2000 - 2010).

As experiências aqui descritas inserem-se numa reflexão sobre o suporte conceitual do VIVE e sua efetividade para a prática de educação para a paz. Também aborda, sob uma ótica dialógica, os pensamentos de Edgard Morin, Jacques Delors e Diane Tillman (a principal teórica do VIVE), com relação aos saberes necessários para desenvolvermos uma educação voltada para a formação ética de crianças e jovens, em uma perspectiva humanística.

1 A ATMOSFERA DE VALORES E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

O Programa VIVE entende o ato de educar como práticas pedagógicas que propiciam *o desenvolvimento integral da pessoa, reconhecendo que o indivíduo é composto pelas dimensões física, intelectual, emocional e espiritual* (TILLMAN & COLOMINA, 2003, p. 210). Para tanto, é necessária uma metodologia efetiva e rica em atividades, usando diferentes estímulos, técnicas e linguagens que contribuem para o desenvolvimento de uma gama de habilidades pessoais, emocionais e sociais para os estudantes. O suporte conceitual do VIVE baseia-se na criação de uma atmosfera de valores em ambientes educativos.

Por atmosfera de valores entende-se a necessidade que os estudantes têm de desenvolver habilidades ligadas ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e espiritual, sendo capazes de

⁹⁰ O VIVE é coordenado pela *Association for Living Values International* – ALIVE, apoiado pela UNESCO e por uma variedade de organizações, instituições e indivíduos em mais de 80 países. Faz parte do movimento global por uma cultura de paz na estrutura da Década por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo, das Nações Unidas. No Brasil é coordenado pelo Instituto Vivendo Valores – IVV. Visite: www.livingvalues.net e www.vivendovalores.org.br. Contato: vive@vivendovalores.org.br.

se comprometer, ao ponto de levar consigo esses valores em suas vidas (TILLMAN, 2002).

Para Tillman e Colomina (op. cit.), um ambiente permeado por valores é afetivo e positivo para o desenvolvimento e a aprendizagem. Desperta nos estudantes sentimento de ser amados, respeitados, ouvidos, valorizados e seguros, além de desenvolver habilidades pessoais, sociais e emocionais.

Quando a motivação e o controle advêm de sentimentos como o medo, a vergonha e a punição, os estudantes passam a se sentir inadequados, medrosos, magoados, envergonhados e inseguros. São fatores que marginalizam, diminuem seu interesse pela aprendizagem, conduzindo-os a uma série de relacionamentos negativos, que fazem com que se tornem deprimidos ou entrem em um ciclo de culpa, raiva, vingança e possível violência. (TILLMAN, op. cit.). O VIVE oferece meios para examinar os ciclos de inadequação, mágoa, medo, resistência, culpa e raiva, a fim de eliminá-los e de melhorar a qualidade do ensino, promovendo o desenvolvimento das capacidades emocionais e sociais positivas do estudante por meio da familiaridade com os valores universais (TILLMAN & COLOMINA, 2003).

Essa atmosfera positiva cria um campo propício ao florescimento de saberes necessários à educação, propostos por Morin (2000, 2005). O pensamento de Morin é bastante lúcido na perspectiva de uma prática interdisciplinar, de um conhecimento contextualizado e da formação humanística para uma cidadania em escala global, onde nossas responsabilidades pessoais e sociais devem estar conectadas com a condição planetária. Um desses saberes propostos pelo autor é a necessidade do *conhecimento pertinente*, fundamentado numa atitude que consiste em contextualizar o conhecimento na relação local-global e vice-versa.

Morin (2000, 2005) também ressalta a ausência da *compreensão humana* nos sistemas educacionais, cujo ensinamento não compreende a alteridade e o conjunto da personalidade de cada indivíduo. Parece enxergar somente atos negativos que ele possa ter cometido, o que faz com que se reduza ao que ele tem de pior. Para compreender o outro é necessário compreender a si próprio,

exercitando o autoconhecimento, que é uma necessidade interna de todos nós.

Outro saber ausente, segundo o autor, é a ideia de uma *sociedade terrestre* ou *cidadania terrestre*, ou seja, o fenômeno da interligação da humanidade atual, em que tudo está conectado e afeta a tudo. Nossas atitudes de intervenção devem ser positivas, visando ao todo e ao planeta.

Nessa linha de raciocínio está outro saber, a *antropoética*, a ética em escala humana na relação indivíduo-sociedade (democracia, cidadania) e indivíduo-espécie, ou seja, a ética do gênero humano na perspectiva de civilizar a terra. Nesse contexto estão a relação de transformação do sistema educacional e individual, o desenvolvimento da ética e autonomia pessoal (responsabilidades pessoais) e a ampla participação social (responsabilidades sociais) e integração ao gênero humano, já que todos compartilhamos um destino comum.

O pensamento de Tillman (2002) e Morin (op. cit.) dialoga com os quatro princípios do conhecimento, propostos no Relatório Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Se os dois primeiros estão presentes no sistema educacional, os dois últimos requerem atenção especial dos currículos e educadores. O princípio de uma convivência ética deve estar no cerne de uma educação para a paz, para o compartilhar positivamente com a diversidade em todos os seus matizes, para a constituição da cidadania planetária.

O quarto pilar, *aprender a ser*, parece-nos o mais pertinente: é o marco para o desenvolvimento dos demais. Ele resulta da autonomia intelectual que um indivíduo deve constituir para formar seu juízo de valor em face das situações e dos desafios do mundo. É a habilidade de aprender a ser, de aprender a conhecer-se, de aprender a aceitar-se, a valorizar-se e ampliar os conhecimentos acerca de si mesmo, para superar medos e limitações (NOLETO, 2008). Contudo, assume também a perspectiva da espiritualidade, a percepção da subjetividade, a vivência de valores nas relações intrapessoais, interpessoais e com o meio, como pensa Tillman (2002).

2 TECENDO EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS NA SALA DE AULA

Em termos práticos, a vivência de valores, a criação de uma atmosfera de paz no âmbito escolar parte de quatro ações. A primeira delas, uma atitude seminal, é o compromisso do educador com o que ele pensa, fala e faz. Seu exemplo positivo deve estar nas múltiplas relações construídas no cotidiano escolar. Seu esforço para praticar o que prega, seu comprometimento com as transformações positivas pertinentes ao mundo contemporâneo, seu compromisso com as pessoas com quem convive e trabalha são o estímulo primordial para criar uma atmosfera de valores a que se refere Tillman (2002) e inspirar a compreensão humana, apontada por Morin (2000, 2005) como ausente nos sistemas educacionais.

Os educadores e os educandos, como seres humanos, são os valores vivos. Portanto, são os que tecem a teia na convivência cotidiana, permeando as experiências de paz ou conflito, compreensão ou intolerância, da segurança ou do medo etc., mas sempre optando por construir uma atmosfera positiva.

O segundo aspecto é a prática de atividades com valores na sala de aula. Os educadores adotam as atividades do VIVE ou criam as suas próprias, inspirados na metodologia do programa. Elas têm estrutura simples, com metodologia diversificada, efetiva, vivencial e interativa. As atividades começam sempre com um estímulo que pode ser uma autorreflexão (usando visualização, relaxamento), valores no mundo real (por meio de jogos, notícias, currículo) ou recebimento de informações através de histórias, literatura, pontos para reflexão, etc. As discussões sobre pontos para reflexão, situações cotidianas, textos, canções etc. são um ponto de partida para que os estudantes possam desenvolver entendimento cognitivo e efetivo sobre valores. Eles também socializam suas ideias e sentimentos e vivenciam valores, através de momentos de autorreflexão, estudos em grupos, produções de textos, mapeamento mental etc.

Essa metodologia desenvolve uma gama de habilidades pessoais, sociais e emocionais que possibilitam a aplicação dos valores na vida, de maneira que os estudantes possam experimentar os sentimentos positivos de suas qualidades, entender os efeitos de seus comportamentos e escolhas em relação ao seu próprio bem-estar e ser capazes de desenvolver a habilidade de tomar decisões socialmente conscientes (TILLMAN, op. cit.).

Emocionalmente, estimulam os estudantes a construir o entendimento efetivo do papel da mágoa, do medo, da raiva e suas consequências em seus relacionamentos com os outros. Muitas atividades oferecem técnicas de resolução de conflitos, comunicação positiva, jogos cooperativos, além da execução de projetos em cooperação, que ajudam a construir habilidades de comunicação interpessoal (TILLMAN, *idem*).

A linguagem artística estimula os estudantes a cantar e compor, a dramatizar, a pintar, a escrever poemas, a esculpir, a confeccionar cartazes, painéis, colagens, etc. O engajamento com a arte faz com que recorram aos valores, discernindo o que eles realmente querem expressar. Assim, passam a desenvolver a criatividade, a autoestima, a concentração e o sentimento de comunidade (TILLMAN, 2002).

A reflexão sobre os fatos sociais, o meio ambiente e o mundo em sua dimensão ampla, estimula os estudantes a vivenciar valores no mundo real. Isso desperta o desejo de ser capazes de contribuir com sua comunidade, sociedade e mundo, entendendo as implicações práticas dos valores na convivência com o outro.

Freire (1999, p. 94) afirma que *nunca foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos*. Nesse sentido, as atividades com valores podem, quando desenvolvidas em sintonia com o currículo, proporcionar-lhes reflexões sobre política, sociedade, cultura, ciência, arte, ecologia etc. Dentro dessa perspectiva, o estudante pode fazer escolhas pessoais e sociais positivas, ao desenvolver interesses pela pesquisa científica ou pela literatura, se envolver na reivindicação dos direitos de sua comunidade ou optar por uma ação em favor de causas sociais

maiores, como movimentos ecológicos ou direitos humanos, por exemplo.

As experiências com o ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso, sobretudo, têm estreitada a relação conhecimento/ética. Ao ser abordado a partir de uma perspectiva ética, o conteúdo aplicado possibilita uma oportunidade efetiva para a reflexão sobre o papel de sujeito histórico, a atuação na escola, na comunidade e no mundo de forma positiva.

As experiências mais exitosas têm sido com os temas: sustentabilidade, globalização, civilizações (Geografia); conflitos, sociedades e cultura indígena e afro-brasileira (História); ética e valores, ciência, cultura, política, democracia (Filosofia); cidadania, comunidades e minorias, instituições sociais, segregação racial, etnocentrismo (Sociologia); diversidade e espiritualidade (Ensino religioso).

Tanto os conceitos quanto os valores tornam-se mais vivos quando há a conexão entre reflexão, análise, vivência e experiências de vida. Esse aspecto é reforçado nas discussões, produções, avaliações, pesquisas e oficinas, envolvendo os temas curriculares, de forma interdisciplinar. Essa prática tem-se dado individualmente, quando um mesmo professor ministra aulas com mais de uma disciplina ou envolvendo um grupo de professores que desenvolvem atividades com valores.

Também há experiências de atividades interdisciplinares que envolveram o coletivo da escola. Projetos e atividades cujas temáticas **valores humanos, a paz, e a ética** permeavam as ações pedagógicas, foram igualmente relevantes.

Os temas a seguir são exemplos exitosos de experiências individuais ou de grupos de professores: Quinquagésimo e o Sexagésimo Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Ano dos Oceanos, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz, Referendo pelo Desarmamento, Educação e Cultura para a Paz, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, entre outros. Numa perspectiva coletiva citamos o Quinto Centenário do Brasil, os Jogos Olímpicos de Sidnei, o Desenvolvimento Sustentável, o Aniversário de Fortaleza, as Conferências Infanto-juvenis para o Meio Ambiente

promovidas pelo MEC/MMA, os Projetos de Leitura organizados pela Sala de Múltiplos, dentre outros⁹¹.

3 À GUIA DE CONCLUSÃO: vivências, criatividade, atitudes positivas e desafios

As atividades com valores inspiram os estudantes à compreensão e à vivência através do autoconhecimento e da experiência da dimensão espiritual do ser. As discussões, produções e exercícios de relaxamento e visualização são estímulos essenciais para o reconhecimento de suas virtudes, assim como identificá-las e praticá-las em suas vidas. Temos observado que esta prática leva, conseqüentemente, à criação de um ambiente propício para relacionamentos respeitosos, cooperativos, compreensíveis e solidários, além de desenvolver a capacidade cognitiva, a autoestima e o exercício das habilidades para lidar com os sentimentos de medo, vergonha e insegurança.

Para alguns estudantes, as atividades com valores têm um efeito positivo imediato e a prática passa a ser uma experiência bem-vinda na sala de aula. Para outros, a princípio, lhes parece estranho, mas logo as experiências de silêncio e calma os envolvem e, mesmo os poucos que permanecem resistentes, logo são tocados pela atmosfera acolhedora.

Ademais de praticarem suas habilidades de concentração, relacionamentos positivos e criatividade que lhes são muito úteis no processo de aprendizagem, adquirem, de forma visível, uma sensível melhora em suas produções⁹². Elas revelam criatividade,

⁹¹ Ver artigo da professora Osivânia Queiroz Pereira (2009) o qual faz um relato de experiências com educação e valores na Escola Maria José Medeiros.

⁹² Referimo-nos a textos reflexivos sobre valores ou valores associados aos temas estudados expressos por meio de poemas, crônicas, artes plásticas (pintura, desenho, grafite, colagem etc.), esquetes, fotografia, composição, pesquisa, aulas de campo sobre temas ecológicos, históricos e culturais da comunidade (degradação na lagoa do Papicu e parque do Cocó, migração no bairro, expressões afro-brasileiras nas práticas de sociabilidade na comunidade etc.). Parte desse material encontra-se na escola, alguns poemas em um livro a ser editado em 2009.

discernimento, concentração, reflexão e pensamento crítico para implementar mudanças pessoais e sociais positivas. Podemos avaliar isso não somente a partir do que produzem, mas através de comportamentos e de formulários de avaliação aplicados ao final do ano letivo⁹³.

É importante notar que atividades com valores e a associação desses valores aos conteúdos curriculares e às experiências socioculturais, ou seja, o reconhecimento daquilo que é valorizado por eles em sua comunidade e escola é uma forma de valorizar o que dão importância e de inspirá-los a fazer escolhas pessoais e sociais positivas.

A prática de uma educação para a paz requer consistência e regularidade em sua aplicabilidade, além da vivência dos valores propostos no cotidiano escolar. Ao contrário, uma atmosfera propícia não será criada, o que compromete o êxito de qualquer proposta de educação nessa perspectiva. Paralelamente a esse trabalho de valorização, o corpo docente deve estar atento ao conteúdo das disciplinas estudadas, que não devem perder o enfoque ético.

Manter uma relação dialógica conteúdo/sujeito/realidade, tendo como eixo uma perspectiva ética, também contribui para criar uma atmosfera propícia à vivência de valores pelos estudantes. A educação baseada em valores é uma forma efetiva, consciente e crítica de intervenção no mundo. Vivenciar nossos valores em contato com o conhecimento torna-se também uma oportunidade para que os estudantes possam decidir e eleger suas maneiras de intervir positivamente na sua comunidade e no mundo.

O ensino dos conteúdos, nessa perspectiva, *implica o testemunho ético do professor* (FREIRE, 1999, p. 95), já que a maneira como ele os observa, contextualiza-os e os analisa expressa sua visão de mundo, do conhecimento e do ser humano. Estimulados

⁹³ O formulário é constituído de 12 questões que lhes inspiram a refletir sobre a expressão de seus valores, o compartilhar desses valores com os outros através de seus sentimentos, palavras, atitudes e relacionamentos. É digna de menção a unanimidade em concluir que todos entendem mais o valor da paz, que sabem mais como cooperar para um mundo melhor, que identificam melhor seus valores e reconhecem a importância deles para as suas vidas.

por atividades com valores e pela postura positiva do professor, muitos estudantes desenvolvem suas habilidades de cognição e criatividade e passam a expressar interesse por temas ligados a direitos humanos, meio ambiente e problemas comunitários, assumindo, assim, uma postura crítica e humana em face de suas atitudes de intervenção social.

É essencial que os valores sejam vividos pelos educadores, que permeiem todos os relacionamentos e a política pedagógica da escola. Os estudantes devem visualizá-los cotidianamente no espaço escolar, o que os inspirará a vivê-los nas múltiplas relações que desenvolverão consigo, com seus pares, em sua comunidade e na sociedade como um todo.

Para os componentes da escola Maria José Medeiros, o desafio que se propõe é instituir essas práticas como um fazer cotidiano, consistente e coletivo. Cremos que, desse modo, poderemos vislumbrá-la como um melhor espaço para aprender, trabalhar, compartilhar, viver. A educação humanística tem inspirado escolas e educadores a continuar a abrir as portas e os corações dos estudantes com uma educação humanizada e centrada em uma atmosfera de paz, cooperação, compreensão, diálogo e partilha. Ela é um convite à macroestrutura do sistema educacional de continuar revisando os currículos para que a formação das nossas crianças e jovens não seja centrada exclusivamente no racional, no “pensamento analítico”, mas, sobretudo, em equilíbrio com a emoção, a intuição, a espiritualidade, enfim, com todas as dimensões da ilimitada capacidade humana.

REFERÊNCIAS

BARROS. Paulo Sérgio. **Vivendo Valores na Educação: a experiência da dimensão afetiva do indivíduo na sala de aula.** In: Revista E.T.C Educação, Tecnologia e Cultura, Ano 6, N° 5, jan/dez. 2008, Salvador: CEFET-BA, 2008.

_____. **A atmosfera de valores: o princípio do Programa Vivendo Valores na Educação,** Mimeo, 2009.

- _____. **Educação, cidadania e espiritualidade:** uma experiência no cotidiano da sala de aula. In: BARROS, Paulo S; NONATO JÚNIOR, R. (Orgs.). Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores na Educação. São Paulo: Editora Brahma Kumaris, 2009.
- DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JAREZ, Xesús R. **Educação para a paz:** sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.
- NOLETO, Marnova J. **Fortalecendo competências:** formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.
- TILLMAN, Diane; COLOMINA, Pilar. Q. **LVEP Educator Training Guide.** New Delhi: Sterling Publishers, 2003.
- PEREIRA, Osivânia M. Q. **Vivenciando valores na sala de aula:** uma experiência na escola Maria José Medeiros em Fortaleza. In: BARROS, Paulo S; NONATO JÚNIOR, R. (Orgs.). Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores na Educação. São Paulo: Editora Brahma Kumaris, 2009.
- TILLMAN, Diane. **Com os nossos corações:** a necessidade da educação em valores. In: BARROS, Paulo S; NONATO JÚNIOR, R. (Orgs.). Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores na Educação. São Paulo: Editora Brahma Kumaris, 2009.
- _____. **Atividades com valores para estudantes de 7 a 14 anos.** São Paulo: Brahma Kumaris, 2001.
- _____. **Atividades com valores para jovens.** São Paulo: Confluência, 2004.

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: IMPASSES E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Raniery Fontenele Firmino⁹⁴

Sabemos da obrigatoriedade de se ensinar Sociologia no ensino médio, conforme PARECER CNE/CEB N° 38/2006. Desse modo, descrevo os meus relatos de experiência nos quais posso afirmar que, durante os cinco anos que tenho ensinado e aprendido, fiz três ou quatro planos de curso diferentes. Isso quer dizer que ainda não havia conteúdos determinados para cada série de ensino médio. E, como podemos constatar, os conteúdos não têm uma sequência determinada, ou seja, não têm *pré-requisito*, no sentido de que um tópico dependa de outro anterior para ser desenvolvido. Nega-se, portanto, a ideia de sequência estabelecida entre os tópicos, como existe, por exemplo, na matemática em que se cumprem etapas: primeiramente se aprendem as quatro operações, soma, subtração, multiplicação e divisão para depois dar continuidade aos demais conteúdos.

De acordo com Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2004, p.116), esse pode parecer um problema para outra disciplina, mas não para a Sociologia, cito:

Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no Ensino Médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina (...)

⁹⁴ Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pelo Instituto de Estudos e Desenvolvimento Humano - IEDUCARE, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Professor efetivo de Sociologia na EEFM Antônio Raimundo de Melo.

Essa falta de sistematização tem refletido na utilização do material didático, que é bastante escasso no mercado editorial. Só para se ter uma idéia, durante o ano de 2007 (propaganda de divulgação pela TV) houve a escolha do livro didático, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Nenhuma das escolas (na época trabalhava também na EEFM Joaquim Bastos Gonçalves) pediu aconselhamento. Consultei os catálogos de várias editoras e nenhum deles tinha livro de Sociologia adequado, em termo de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais, para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo.

Os materiais didáticos, além de escasso, são pouco interessantes, não têm testes ou questionários relevantes, quando não exige um grau elevado de abstração dos alunos. Na maioria das vezes, tenho de elaborá-los todos. Muitos dos alunos não têm o hábito de ler, principalmente fora da sala de aula, lugar mais apropriado. De acordo com um comentário de uma aluna, ela só lia, quando vinha para escola.

Assim, podemos dizer que temos a missão de incentivá-los a ler textos sociológicos ou da literatura humanística, ao mesmo tempo politizá-los. Mas com os devidos cuidados, esses textos, muitas vezes, deverão ser “traduzidos” para uma linguagem coloquial ou mesmo ordinária. Ao mesmo tempo, garantir a possibilidade de reflexão e crítica, preservando o espaço do conceito.

Foi dessa forma que comecei a trabalhar e me tornar um professor de Sociologia do ensino médio. Deparei-me com muitas dificuldades e todas elas levaram-me a pensar na ideia de formação como um dever para comigo, proposto por Gadamer (1997), a partir de suas análises sobre hermenêutica no livro Verdade e Método. Nesse livro, ele afirma que as ciências do espírito têm em comum uma experiência da arte. As ciências, para ele, são filosofia, sociologia e história.

Comecei então a trazer questões do cotidiano dos alunos, textos jornalísticos, imagens de filmes, documentários e uma variedade de materiais. Todos que tivessem uma qualidade e

pudessem ampliar o gosto deles. O modelo vinha da etimologia da palavra sábio, o degustador, aquele de gosto mais aguçado, conforme o pensamento de Nietzsche (1974).

Tal inspiração tem tido a intenção metodológica de fazer mostrar as relações sociais como algo estranho, desnaturalizando-as. Com argumentos naturalizadores, conforme ainda Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2004),

perde-se de vista a historicidade dos fenômenos , isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (106p)

Em se tratando dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania, posso exemplificar sua importância, a partir de uma das atividades desenvolvidas por mim no ano de 2006, que tem contribuído para apontar um norte para o ensino da disciplina. Essa proposição foi o exercício da pesquisa.

É importante aqui distinguir a Sociologia como produto e como processo. A Sociologia como produto se constitui dos conhecimentos teóricos elaborados pelos autores desse campo de saber. Já a Sociologia como processo, pelo ato de pesquisar.

Sem deixar de valorizar o já pensado, também se ocupa em estimular no educando a reflexão autônoma e o pensamento crítico, pois se reconhece que o aluno já traz consigo uma experiência – ainda que fragmentária e difusa como acontece no senso comum – mas a partir do qual se inicia o trabalho de crítica do conhecimento.

Assim, com essa pretensão, propôs aos jovens estudantes uma pesquisa sobre a cidade de Carnaubal - CE, que os levou a aprender a fazer pesquisa ou vivenciá-la, mediante um saber prático, ou seja, ‘faça como eu’. Com a pesquisa, constituíram-se saberes e aprendizagens sobre a cidade. Ao mesmo tempo, descobri uma maneira de ensiná-los a exercer a cidadania. Ora, ensinar para cidadania tem significado, quando compreendemos o sentido da cidade na qual habitamos, suas práticas cotidianas, suas implicações sociais, políticas e suas relações de sentido.

E, então, como se processa realmente o trabalho de pesquisa? Mediante uma pedagogia do silêncio, ou seja, para Bourdieu (2005)

O ensino de um ofício (...) entendido como ‘prática pura sem teoria’, exige uma pedagogia que não é de forma alguma a que convém ao ensino dos saberes (...) numerosos modos de pensamentos e de ação – e muitas vezes os mais vitais – transmitem-se de prática a prática; por modos de transmissão totais e práticos, firmados no contacto directo e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende (22p).

A partir da investigação, os alunos fizeram registros em forma de relatórios, quer dizer, tiveram de escrever descrições etnográficas, usar computador para digitação, entender as diferenças sociais existentes, organizar-se enquanto grupo e aprimorar o discurso, mediante apresentação pública dos resultados e exposição de fotografias, aberta à comunidade escolar.

Se ainda não ficou clara a importância da Sociologia e das demais Ciências Sociais, porque ainda perguntam por sua utilidade? Qual seria, então, a utilidade do ensino de Sociologia no ensino médio? Chauí (2005) argumenta a favor da Filosofia, se é que a Filosofia precisa de uma defesa. Parece-me que tal discurso bem poderia também defender a Sociologia:

Se abandonar à ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é a mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (24p)

De todos esses elos, afirmo que é uma tarefa árdua a profissão de professor ou ‘sofessor’, como somos conhecidos

popularmente. Mas também nos são delegados os encargos de feiticeiros, ou seja, pelas nossas palavras temos enfeitiçado o corpo de muitos aprendizes. Ou melhor, o feitiço que fazemos, na realidade, não é bem um feitiço, mas um ‘desfeitiço’, se podemos dizer assim. Porque fazemos o inverso que a bruxa tem feito, ou seja, *transformar sapos em homens*.

E para que isso ocorra, ou mesmo, como essa aprendizagem tem sido desenvolvida, é preciso refletir sobre minhas práticas docentes e sobre o papel discursivo, em nível teórico, no sentido de um saber fazer com qualidade, ou seja, ministrar aulas de Sociologia no ensino médio, no município de Carnaubal - CE.

Lembrando novamente que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9.394/96, a Sociologia, como disciplina do ensino médio, tem a pretensão de desenvolver competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, através de informações e conhecimentos gerados por esse campo de saber.

E não há atualmente como separar um ensinar de um aprender, aprender ‘coisas’ com prazer e que nos conduzam ao prazer. Digo, nós, porque acho importante me colocar no lugar dos alunos. Estar próximo e, ao mesmo tempo, distante deles. De como eles aceitam ou assimilam as aulas. Isso porque agora o centro de discussão se volta para o aluno, por exemplo: Como ele tem ou está aprendendo? Em outras palavras, isso significa dizer que houve uma revolução copernicana, em se tratando do ato de conhecer, pois há uma tendência atual de enfatizar a aprendizagem em ‘detrimento’ do ensino, ou seja,

significa admitir que esta resulta da relação sujeitos/objeto do conhecimento, e que, da interação entre ambos surge a criatividade e a conseqüente construção dos saberes, ora de forma independentes, ora mediado pelas ações que favorecem a interlocução dos sujeitos aprendentes (Rivero, 2004:86)

Assim, o nosso tempo nos propõe um grande desafio como educador, que já não é mais transmitir conhecimento simplesmente, cabendo a ambos educador e educando *não aceitar mais a passividade de um ou de outro, mas a construção de uma visão*

ecológica e planetária, na qual estão presentes o diálogo e os processos de reflexão (Idem, Ibidem: 87).

Diante do desafio apontado pela autora surge a seguinte pergunta: Qual será o papel do professor nesse momento? O ponto de partida para responder a essa questão põe em xeque a autoridade do professor junto aos estudantes, cujo sentido de autoridade deverá ser construído e não imposto.

Também não podemos negar que o mundo atual exige um conjunto de habilidades e competência dos profissionais da educação, como capacidade de tomar decisões, habilidade de comunicação, criatividade, além de uma sólida formação de conhecimento.

Nesse sentido, competência é entendida como um saber-mobilizar. Regina Célia (idem) explica esse conceito a partir da referência a Perrenoud, cito:

trata-se, portanto, não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas (151).

Trata-se agora de uma mudança. Já não é tão importante ‘saber fazer bem’, mas de aprender ‘um novo fazer’. Parece-me que existe sim uma espécie de ‘insinuação pedagógica’ em relação à formação do professor como um artista hoje em dia.

Ou melhor, no texto de Lima (2002): **uma grande caminhada começou com o primeiro passo – o diagnóstico da escola** (paráfrase de um provérbio chinês de Lao-Tse em Tao-TeKing) logo abaixo, há uma epígrafe de uma poesia de Fernando Pessoa, de seu heterônimo Alberto Caeiro: *Sei ter o pasmo essencial/ Que tem uma criança se, ao nascer/ Reparasse que nascera deveras.../ Sinto-me nascido a cada momento/ Para a eterna novidade do mundo.*

Essa dimensão artística, especificamente a poesia (o que não serve para nada ou a nada) tem um formato. Por exemplo, não me esqueço de uma das cenas do filme Sociedade dos Poetas Mortos,

quando o professor, representado pelo ator Robin Willins, pede aos alunos dele para rasgarem seus manuais de poesia. E em seguida, para eles subirem na mesa da sala de aula, um de cada vez.

Esse ato se concretiza e representa uma nova perspectiva de olhar. De cima dela, o olhar dos aprendizes atinge as alturas. Não como os pássaros, mas se eleva...

Um novo olhar e um novo fazer estão se esboçando no momento. E é preciso muita inventividade por parte do professor, assim como o artista. O professor tem sido comparado com muitos profissionais, até mesmo com o cozinheiro, só para lembrar Rubem Alves, ao analisar o filme *A Festa de Babeth*. Melhor dizendo

O processo de ensino e aprendizagem, propostos pela legislação, está centrado em uma aprendizagem significativa e construtiva, embasada pela moderna psicologia cognitiva, materializada a partir de uma prática pedagógica, procedimentos e métodos de acordo com uma inventividade latente nos docentes (Rivero, 2004: 95).

Cabe aqui uma distinção bastante pertinente no momento, não se trata mais simplesmente de transmitir conhecimentos acumulados. Mas de ensinar aos jovens estudantes *a aprender a aprender*. A primeira forma de ensino tem sido criticada, o chamado *ensino memorizativo de definições e de fórmulas*. Agora o sujeito da aprendizagem é ativo (não quer dizer que não fora em outros tempos, mas a maneira de ensinar é que parte de outra concepção com relação ao alunado) e se tornou responsável pela construção de seu próprio significado.

Então, podemos falar a partir de Belluzzo (2004) de uma aprendizagem significativa, quando consideramos a maneira própria de pensar dos alunos e de perceber as contradições e inconsistências, buscando saber o que sabem e o que precisam saber.

Ainda nessa direção, gostaria de analisar questões, envolvendo a metodologia de ensino, especialmente relacionada com a disciplina de Sociologia, quando falamos de aprendizagem significativa, aquela que toma em consideração o saber cotidiano do aluno. Isso não quer dizer que fiquemos apenas nessa forma de

conhecer a realidade, mas que ela seja questionada metodologicamente. Ou seja, esse conhecimento chamado de senso comum é importante, no sentido de motivar, despertar uma reflexão rigorosa e sistematizada sobre a vida social.

Para Meksenas (1994),

a problematização de questões do senso comum presentes em todos nós, deve ser sempre o primeiro momento, o ponto de partida das atividades (...) problematizar significa criar uma situação que desperte na aluno a necessidade de entender os fenômenos de seu cotidiano de outra perspectiva que não a do senso comum(27).

Da problematização do conteúdo para uma perspectiva teórica; para esse autor, um bom recurso didático tem sido a aula expositiva. Ela é o momento que possibilita a sistematização do conhecimento. Mas ressalta que a aula expositiva não seja uma técnica determinante, pois corre-se o risco de apresentar o conteúdo como algo distante da realidade vivida pelo aluno.

Para que isso não aconteça, é sempre bom que outras técnicas sejam intercaladas como, por exemplo, a dinâmica de grupo. Com essa técnica, os alunos terão momentos para uma reflexão livre, criadora e motivadora. Ou melhor: (...) *dinâmica de grupo constitui momentos que dão sentido ao desenrolar do conteúdo proposto* (Ibidem: 29).

Além disso, nos sugere que a dinâmica de grupo seja bastante diversificada e rica de materiais didáticos, a partir dos quais os alunos possam estar em contato com imagens (fotos e desenhos), modalidades de texto (artigos de jornal e poesias) e também com sons (mensagens gravadas e músicas). Ao mesmo tempo, tudo isso pode incentivar um debate de forma livre, cabendo ao professor o papel de mediador, de modo a relacionar a discussão com o conteúdo proposto.

Esse quadro tem retratado as condições de trabalho dos educadores, principalmente as minhas como professor de Sociologia. Ainda de acordo com esse pensador, *a quase inexistência de textos didáticos obriga muitos docentes a uma prática altamente criativa de*

elaboração de seus próprios textos, a partir da leitura de livros não didáticos (30).

Essa utilização do livro didático, podendo ser o modo utilizado a partir de um método apropriado, pois, muitas vezes, não são condizentes com a realidade dos alunos; como também de textos não-didáticos por parte do professor de Sociologia, deve ser compreendido de uma forma que possa valorizar o texto literário. Porque, para Glória Maria (2004) ele é um discurso polissêmico, é linguagem que possibilita a interconexão de conhecimentos, níveis diferenciados de inferência e variedades de metodologias de análise.

Ainda para a professora de literatura:

a leitura deve ser ensinada através de estratégias cognitivas que resultem na construção do sentido (...) Têm razão os alunos quando se queixam de não terem sido preparados para a leitura. Cobrar leituras, sem que haja perfis de leitor e metodologias de leitura bem definidas, é apontar somente no gosto do aluno, que se encontra ainda em formação (222)

E me parece ser uma realidade de toda escola estatal, os alunos, em sua maioria, não sabem ler, em sentido amplo. Não sabem interpretar e compreender as várias modalidades de textos.

Procedendo dessa forma, talvez estivéssemos erradicando três tipos de analfabetismos, apontados por Baptista (2004) hoje em dia: o lecto-escritura (saber ler e escrever); o sociocultural (saber em que tipo de sociedade se vive) e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas).

Para concluir, nós, educadores, somos aqueles operários que estamos construindo mudanças, mas se espera que essas sejam parte de nós mesmos, porque devemos ser coerentes com o que pregamos. Assim como o provérbio chinês, em vez de trocarmos simplesmente os pães, substituí-los por ideias, de forma que cada homem possa compartilhar ‘a diversidade de pensamentos possíveis, quando se imagina existir um único pensar’.

REFERÊNCIAS

- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A aprendizagem ao longo da vida: um desafio para a educação na sociedade do conhecimento. In: **A Formação de professores na sociedade do conhecimento.** (Orgs) RIVERO, Cléia Maria L. & GALLO, Sílvio. Bauro, São Paulo: Edusc, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico.** 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRASIL, **LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1997. p.47.
- CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira.** (Orgs) PAIXÃO, Lea Pinheiro & ZAGO, Nadir. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13º ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. 133p. (Orientações Curriculares Para o Ensino Médio).
- FIRMINO, Raniery Fontenele. **Percalços da Educação: Reflexão sobre as injustiças e práticas do atraso da escola pública,** 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GOIDANICH, Maria Elisabeth. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou Cidadãos. In: **A formação na sociedade do espetáculo.** (Org) **BELLONI, Maria Luiza.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LIMA, Maria de Socorro Lucena. O portão da escola. In: **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores.** (Orgs) ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de, LIMA, Maria Socorro Lucena & SILVA, Silvina Pimentel. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (21-25P)

_____, Maria de Socorro Lucena. Uma grande caminhada começa com o primeiro passo – o diagnóstico da escola. In: **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores.** (Orgs) ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de, LIMA, Maria Socorro Lucena & SILVA, Silvina Pimentel. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. (28-31P)

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia.** 2º ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na Época trágica dos Gregos.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Obras Incompletas; Os Pensadores)

O currículo do ensino médio cearense. ELOISA Maia Vidal [et al.]. Fortaleza: SEDUC, 2005.

PALMA, Glória Maria. A crise da leitura e seus reflexos na prática docente. In: **A Formação de professores na sociedade do conhecimento.** (Orgs) RIVERO, Cléia Maria L. & GALLO, Sílvio. Bauro, São Paulo: Edusc, 2004.

PARECER CNE/CEB N.º.: 38/2006

RIVERO, Cléia Maria L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: **A Formação de professores na sociedade do conhecimento.** (Orgs) RIVERO, Cléia Maria L. & GALLO, Sílvio. Bauro, São Paulo: Edusc, 2004.

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: CONSTRUINDO CRITÉRIOS PARA A SUA AVALIAÇÃO

Rosilene Aires⁹⁵

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é mediado pelo livro didático que pode ser considerado uma de suas principais ferramentas. Os compêndios didáticos caracterizam-se por reunir os saberes (conteúdos) elaborados pela humanidade ao longo do tempo, refletindo assim um currículo oficial que deve ser ensinado nas escolas. Além disso, resguardam concepções de mundo que serão assimiladas à medida que forem discutidas em sala de aula.

No tocante à modalidade de ensino fundamental I, que corresponde às séries iniciais, o aluno está iniciando sua vida escolar e terá as primeiras experiências com os conhecimentos científicos. Conforme o que está posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Geografia no fundamental I, denominado primeiro e segundo ciclos objetiva *o estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos* (BRASIL, 1997, p. 09). Para tanto, deve-se considerar o nível cognitivo dos alunos e desenvolver nas crianças o conceito básico de espaço e suas categorias de análise que, muitas vezes, parte de uma noção topológica, com ênfase no espaço vivido e percebido do aluno, ou seja, do espaço concreto e próximo, trabalhado com ênfase nas categorias espaciais de lugar e paisagem.

Nesse contexto, o livro didático de Geografia para as séries iniciais tem um papel crucial na compreensão da relação sociedade-natureza através da identificação e reflexão sobre os diferentes aspectos da realidade dos educandos. Diante da relevância do livro didático de Geografia no processo de ensino e aprendizagem,

⁹⁵ Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora de nível superior pelo Centro de Educação - UECE e de nível médio na Escola Estadual e Profissional Joaquim Nogueira, Fortaleza-CE. E-mail: rosileneaires@yahoo.com.br

destacam-se, neste trabalho, alguns critérios e ferramentas que podem auxiliar a sua avaliação, tendo em vista que a avaliação e a seleção do material didático devem ser alvo de constante discussão, para que possamos efetivar o processo satisfatório do ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A escolha pela ênfase nos livros direcionados às séries iniciais é fruto de uma experiência docente no ano 2009, a qual gerou discussões e depoimentos de professores da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza⁹⁶. Os depoimentos a mim conferidos mostraram diferentes práticas pedagógicas e formas de utilização do material didático, distintas concepções sobre a geografia e o seu papel na formação do aluno, bem como inúmeras dificuldades em se trabalhar os conteúdos geográficos dos livros didáticos selecionados para as respectivas escolas.

Segundo os relatos dos professores, não houve construção de critérios nem a dedicação de tempo necessário para avaliar e selecionar de forma adequada o manual didático para o aluno, o que ocasionou a adoção de livros que não contemplam os objetivos do ensino fundamental I, desconsiderando, muitas vezes, a realidade do aluno tampouco o estimula para a aprendizagem da geografia. Diante desse quadro, cabem alguns questionamentos sobre o papel pedagógico e a forma de avaliação do livro didático em Geografia:

- Quais as características que os livros didáticos de Geografia adotados no ensino fundamental I devem ter para formar cidadãos críticos da sua realidade?
- Que critérios e ferramentas podem auxiliar os sujeitos sociais envolvidos nessa problemática a avaliar os livros didáticos a serem adotados nas séries iniciais?

Na tentativa de responder a essas questões e contribuir para o aperfeiçoamento e a melhoria do material utilizado no cotidiano da escola, apresentam-se algumas considerações sobre o papel do livro

⁹⁶ A disciplina por mim ministrada versou sobre a teoria e prática do ensino de geografia e história locais no curso de especialização em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental promovido pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e atingiu a um público de 90 professores.

na sala de aula, caracterizando os principais componentes envolvidos nessa questão e, por fim, apontando-se critérios e ferramentas que podem auxiliar, principalmente, os professores a avaliar o material didático.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

A formação da visão de mundo, a transformação de uma noção em um conceito geográfico, a construção da visão crítica e da espacialidade dos fenômenos compõem o papel pedagógico dos saberes geográficos a serem trabalhados por intermédio do livro didático de Geografia. No entanto, para o ensino de Geografia esse não é o único recurso didático a ser utilizado, conforme apontam Castrogiovanni e Goulart (1999 p.55), que o consideram *um instrumento, se não indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos outros disponíveis.*

Com base em tais pressupostos, observa-se que os principais sujeitos sociais envolvidos na questão do livro didático em Geografia são: alunos, professores, autores e editoras, o Estado e demais componentes representados pelo currículo, o método de ensino e a escola. No cotidiano escolar, o material didático pode ser adotado como um manual a ser integralmente seguido ou como um recurso didático que auxilia os sujeitos sociais no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos e os professores, nesse contexto, são os principais sujeitos sociais usuários do material didático no dia-a-dia da sala de aula.

Os respectivos usos do livro influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos, assim como dependem ou são fruto das escolhas do professor ao longo de seu método de ensino. E as escolhas dos professores, por sua vez, dependem de alguns fatores como: o público-alvo, a sua visão de ciência e de mundo, a sua postura didática e a filosofia da escola na qual trabalha. Por outro lado, a organização, elaboração, distribuição e utilização do livro no cotidiano escolar envolvem interesses políticos e econômicos de

outros sujeitos sociais representados por autores, editores e representantes do Estado. Os autores e as respectivas editoras que trabalham com a elaboração dos livros didáticos, realizam a seleção dos conteúdos e definem seus formatos, tendo como principal objetivo a inserção e a venda das obras no mercado editorial brasileiro. E o Estado, que é o maior comprador das coleções, tem o interesse que o livro didático possa ser adotado em âmbito nacional para diminuir os custos e facilitar a compra e a sua distribuição nas escolas. Os livros didáticos de Geografia exibem no seu escopo uma visão pedagógica do ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, comportam valores, concepções e ideologias de quem os organizam. Conforme aponta Spósito (2002 p.307),

[...] há dificuldades para se produzir livros didáticos voltados de forma precípua a atender especificidades de realidades regionais e locais, o que reforça as possibilidades de se estabelecer uma relação biunívoca entre currículo e livro didático.

A bem da verdade, é correto afirmar que o currículo oficial estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as propostas curriculares estaduais ou municipais que contêm as habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos, a partir dos conteúdos estudados, comumente não estão sendo valorizadas tampouco seguidas na organização e elaboração das obras didáticas pelos editores e autores e na escolha dos livros pelos professores. Isso decorre da visão e dos interesses políticos e econômicos de alguns sujeitos sociais que consideram o livro didático uma mercadoria a ser negociada e comercializada com vistas a atingir elevados percentuais de ganhos. Mediante o exposto, nota-se que existem diversos sujeitos sociais, que desempenham papéis importantes e distintos na questão do livro didático.

Em relação ao papel pedagógico desses conhecimentos (história e geografia), Penteadó (1994) aponta que não tem sido exercido devido, principalmente, aos formatos e conteúdos de alguns livros e as práticas pedagógicas de alguns docentes nas escolas. Segundo a autora *tem-se procedido à infantilização simplista dos*

textos, deturpadoras de seu conteúdo e possíveis apenas de memorização (PENTEADO 1994 p.172). Observou-se que essa prática de ensino é a forma como o livro vem sendo trabalhado em algumas salas de aula da rede pública da cidade de Fortaleza.

Segundo os depoimentos dos professores anteriormente referidos, as causas para a prática pedagógica simplista e de memorização está relacionada a inúmeros fatores, dos quais foram destacados: a desmotivação dos alunos para a aprendizagem, as carências didáticas do sistema educacional público, as limitações da formação do professor, a falta de preparo dos professores para a escolha criteriosa dos livros, o caráter descritivo e tradicional que algumas obras didáticas transmitem ou, ainda, a visão conservadora, tradicional e fragmentada do ensino da Geografia assumida pelo docente.

Com base nessas considerações, um dos possíveis caminhos para reverter ou minimizar os problemas do ensino de Geografia nas séries iniciais seria repensar as formas de utilização do livro didático, bem como as qualidades que um bom manual tem que ter a fim de auxiliar os professores na formação de cidadãos críticos da sua realidade. Para tanto, destacam-se algumas características do bom livro didático. A referência adotada para se refletir sobre as características do bom livro didático de Geografia partiu de Molina (1987, 1987 p.15), que indica as características do bom manual de forma geral. Para a autora

um bom livro didático deveria, ao lado do conteúdo, ensinar também ao aluno como estudar para aprender, pressuposto que, ao sair da escola, o aluno deve continuar estudando, ou seja, buscando por sua própria conta e risco as informações que lhe parecerem relevantes.

Esses são alguns dos aspectos mais importantes que os livros didáticos de Geografia adotados no ensino fundamental I devem ter para desempenhar o seu papel na sala de aula, que é o de auxiliar professores e alunos na construção dos conhecimentos, oferecendo ao educando a compreensão da espacialidade dos fenômenos geográficos. Pode-se afirmar que um dos aspectos a ser observado na

organização em uma obra didática é se há situações pedagógicas a serem vividas pelos alunos com objetivo de permitir que eles associem os conhecimentos geográficos à realidade na qual estão inseridos.

Notadamente, nos últimos anos, inúmeros trabalhos têm discutido as facetas envolvidas na questão do livro didático em Geografia, seja na perspectiva das relações entre o currículo e a sua organização, constatada em Spósito (2002) e Penteado (1994), seja na ótica da avaliação quanto à abordagem teórico-metodológica da Geografia nas diferentes modalidades de ensino, observado em Castrogiovanni e Goulart (1999), Callai (1999), Andrade (1989) e Vesentini (2001ab), entre outros. Este trabalho enfatiza a construção de critérios pelo professor os quais podem auxiliar na avaliação dos livros didáticos de Geografia, pois segundo Molina (1987 p.24),

De pouco adianta poder escolher, quando não se sabe como escolher. Esta é a tarefa que ainda precisa ser desempenhada pelos responsáveis nos órgãos públicos: preparar o professor para a escolha criteriosa. Só assim se evitaria uma série de problemas originados de má escolha de livros didáticos entre os quais se sobressai a mudança de títulos.

Observa-se, na sequência, como estão organizados os elementos textuais e visuais no livro didático, destacando-os como aspectos que permitem perceber a importância dos conteúdos geográficos nas séries iniciais e apontar caminhos para que os livros possam ser melhorados e atualizados na busca de ampliar a aprendizagem dos alunos.

3 CONSTRUINDO CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Avaliar o livro didático consiste em apontar um determinado juízo de valor percebido nas obras didáticas, destacando os seus pontos positivos e negativos ou ainda os aspectos que devem ser repensados ou modificados. A avaliação é importante porque, segundo Luckesi (1997 p.43), *terá de ser o instrumento da*

identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos novos caminhos a serem perseguidos.

Os livros didáticos de Geografia caracterizam-se por possuir uma forma atrativa em seus aspectos visuais e informações conceituais reunidas, sequencialmente, conforme cada série escolar. Conforme Molina (1987), a forma e o conteúdo de uma obra didática formam o conjunto da visão de mundo. A forma engloba título, índice, prefácio, glossário, bibliografia, identificação e o aperfeiçoamento físico, impressão, encadernação, marginação, ilustração, papel, tamanho dos livros, espaçamento e linguagem. Já os conteúdos, informativos e compostos por recursos auxiliares, transmitem uma filosofia geral de educação, a abordagem segue uma metodologia e o planejamento pedagógico de Geografia para a respectiva modalidade de ensino.

Diante dessas considerações, acredita-se que o formato e o conteúdo dos livros são os critérios mais adequados para se realizar o seu processo avaliativo. Na busca de obter dados e informações relativas às características dos livros adotados e para auxiliar na escolha e avaliação do livro elaborou-se um questionário a ser preenchido pelos professores do ensino fundamental I da prefeitura municipal de Fortaleza.

O questionário foi elaborado com base em hipóteses expressas na introdução do trabalho e nos pressupostos encontrados em Molina (1987), Brasil (1997), Castrogiovanni e Goulart (1999), Callai (1999), Kaercher (1999), Camargo e Maraconi (2005) e Brasil (2009). Está estruturado em 34 questões divididas em seis eixos (ANEXO I). Apresentam-se, a seguir, os eixos direcionados e os respectivos objetivos a serem atingidos com a sua resolução.

a) **Quanto ao formato:** objetiva-se com as seis questões propostas perceber como se dá a divisão e a organização dos capítulos ou unidades do livro e os respectivos temas que concentram o maior número de páginas, bem como identificar a opinião do professor sobre a divisão dos capítulos do livro.

b) **Quanto à abordagem dos conceitos e dos conteúdos:** Na busca de perceber se os conteúdos obedecem ou não a uma sequência lógica, de identificar quais os conceitos são trabalhados, se as formas de abordá-los estão adequadas para a série, além de verificar se o conteúdo contempla os pressupostos contidos nos PCN. Reservaram-se, neste eixo, onze questões. Dessas, duas questões objetivam revelar se o professor percebe e identifica os aspectos metodológicos da abordagem geográfica. Nesse sentido, propõem-se questões referentes às escalas de análise da Geografia, pedindo-se sua classificação, a fim de revelar como estão sendo trabalhadas. Compreende ainda a diversidade e a distribuição dos temas geográficos que estão contemplados no livro.

c) **Quanto aos recursos didáticos encontrados nos textos e exercícios:** busca-se revelar os principais recursos didáticos percebidos no livro, com base em sua distribuição ao longo dos capítulos. Este eixo é composto por três questões que tratam da quantidade, dos tipos de recursos didáticos e em quais capítulos do livro eles podem ser listados e identificados.

d) **Quanto às características dos exercícios:** São cinco as questões que objetivam identificar os tipos de exercícios comumente encontrados nos capítulos dos livros. Partiu-se do geral para o particular, pedindo-se informações sobre a diversidade e a forma de organização dos exercícios, do estilo das questões, os recursos didáticos presentes em uma única aula ou subcapítulo do livro. Finaliza-se este eixo com a indicação do conceito dos professores sobre a organização e distribuição dos exercícios.

e) **Quanto à interdisciplinaridade:** objetiva identificar se os professores conseguem percebê-la nos subcapítulos, identificando, assim, com quais matérias é trabalhada e quais os recursos didáticos são utilizados. Além desses eixos mencionados no item **comentários relevantes**, restam oito questões que versam sobre a nota e o conceito do livro avaliado, além de solicitar de cada avaliador os critérios de sua avaliação, os pontos positivos e negativos observados

na obra, as características que um bom manual tem que ter, bem como, as suas sugestões para melhoria do material didático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos de Geografia para as séries iniciais têm um papel relevante na formação dos alunos. No entanto, perceberam-se alguns problemas no ensino de Geografia nas salas de aula de uma escola da cidade de Fortaleza, causados tanto pelo formato e conteúdo das obras quanto pela forma como os professores o utilizam. Um dos possíveis caminhos para reverter ou minimizar os problemas do ensino de Geografia nas séries iniciais seria refletir sobre o bom manual e as formas de sua utilização, bem como construir critérios para sua escolha e avaliação, a fim de auxiliar, principalmente, os professores a adotar um livro didático que favoreça o trabalho na formação de cidadãos críticos.

Apontou-se o questionário de avaliação como a ferramenta importante e adequada para auxiliar os professores a construir seus critérios para avaliação do livro didático. Entende-se que essa ferramenta avaliativa ainda está sendo construída, portanto, algumas mudanças podem ser necessárias como a inserção de novas questões ou a retirada de outras.

Abrem-se novas perspectivas de continuidade deste trabalho, que será realizada com a aplicação desse questionário junto aos professores das seis Secretarias Executivas Regionais – SER, que compõem a rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, na ânsia de obter os dados quantitativos sobre as principais coleções didáticas escolhidas e a percepção dos docentes acerca do livro de Geografia que utilizam em suas aulas.

Cabe ressaltar que, feitas as devidas adaptações, tal ferramenta de avaliação poderá ser utilizada também por gestores, alunos, autores e até editoras na formatação, seleção e organização dos conteúdos que irão compor as obras didáticas. Este trabalho mostrou, enfim, uma opção para se avaliar o livro didático na sala de aula pelos sujeitos sociais envolvidos nessa problemática. Dessa forma, indicam-se formatos ao livro didático que possam aperfeiçoá-lo e adequá-lo à realidade do aluno, contribuindo, assim, para

ressignificar a aprendizagem de conteúdos de Geografia pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C de. O livro didático de geografia no contexto da prática de ensino. In: Andrade, M C. **Caminhos e descaminhos da GEOGRAFIA**. Campinas-SP: Papirus, 1989 p.57-65.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 156 p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica – SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010 Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 216 p.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B.; A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.(et. al.) (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora da UFGRS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999 p.55-57.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.(et. al.) (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora da UFGRS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999 p. 21-26.
- CAMARGO, M. MARACONI, A. Questionários e entrevistas- algumas considerações. In: Venturi, L. A. B. (Org.). **Praticando a Geografia: técnicas de campo e laboratório em geografia e análise ambiental**. São Paulo: Oficina de textos, 2005 p. 167-174.
- KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.(et. al.) (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora da UFGRS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999 p.16-20.
- MOLINA, O. **Quem engana quem? Professor X Livro didático**. Campinas-SP: Papirus, 1987, 135p.

SPOSITO, M. E. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In Pontuska, N. N. Oliveira, A.U. (orgs). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto: 2002 p. 297-311.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994 p.150-183.

LUCKESI, A C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997 p. 40-55.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da geografia. In: Vesentini, J. W. In: **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora Ática 2001a, p.67-82.

_____. Ensino da geografia e livro didático. In: **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora Ática 2001b, p.101-124.

ANEXO I

a) Quanto ao formato do livro:

- 1) Páginas totais do livro:____ 2) Números de Unidades ou capítulos:____
- 3) Número de páginas do sumário:____
- 4) Preencha o tema e o número de páginas de cada capítulo ou unidade do livro:
- 5) A divisão e a organização dos capítulos pode ser considerada:
 regular boa muito boa ótima Comentários:_____
- 6) Os assuntos escolhidos para ser abordados em cada capítulo podem receber o seguinte conceito: ~
 insatisfatório satisfatório muito satisfatório
 Comente:_____

b) Quanto à abordagem dos conceitos e dos conteúdos

- 1) Conceitos abordados na primeira unidade foram: _____
- 2) A forma de abordagem dos conceitos foi: De fácil compreensão De difícil compreensão
- 3) O assunto abordado na primeira unidade foi trabalhado de forma:
 Superficial Complexa Densa
 Justifique:_____
- 4) Na última unidade os conceitos abordados foram:_____
- 5) A forma de abordagem dos conceitos observados na última unidade foi:
 De fácil compreensão De difícil compreensão
- 6) O assunto abordado na primeira unidade foram trabalhados de forma:
 Superficial Complexa Densa
 Justifique:_____
- 7) As abordagens dos conteúdos e conceitos observadas nas unidades retencionadas recebem o seguinte conceito: Insatisfatório Satisfatório (Muito satisfatório
- 8) Os conteúdos são abordados em várias escalas: mundial, nacional, regional e local. Classifique as escalas de abordagem dos conteúdos dos três primeiros capítulos do livro.

Capítulos	Escalas de abordagem dos conteúdos

9) Classifique os capítulos de acordo com os temas especificados:

Capítulo ou sub-capítulo	Tema

- 10) Com respeito aos conteúdos trabalhados no livro marque corretamente:
 Obedecem a uma sequência lógica Não seguem a sequência e são aleatórios

- () Promovem a interdisciplinaridade () Apresentam poucos exercícios
 () São compostos por recursos didáticos visuais e textuais
 () Não se relacionam a realidade ou ao cotidiano dos alunos
 () Se relaciona parcialmente a realidade do aluno
 11) Os conteúdos identificados que versam sobre as categorias de análise da geografia preconizadas nos PCNs foram:

Sub-capítulos	Categorias de análise

c) Quanto aos recursos didáticos encontrados nos textos e exercícios

1) Assinale os recursos didáticos que encontram-se presentes nos textos e nos exercícios.

() Imagens () Tabelas () Glossários () Blocos-diagrama () Poemas () Letras de músicas () Mapas () Desenhos () Perguntas-problema () Indicação de livros ou filmes () Gráficos () Textos complementares

2) Identifique nos sub-capítulos os seguintes recursos didáticos que iniciam o conteúdo:

Sub-capítulos	Recursos Didáticos

3) A utilização dos recursos didáticos no livro didático para facilitar a aprendizagem e a abordagem dos conteúdos pode ser considerada: () regular () boa () muito boa () ótima

d) Quanto às características dos exercícios

1) O estilo das questões podem ser: () resposta curta () múltipla escolha () resposta construída () téc. de cloze

2) Os exercícios são compostos por: () Questões de V ou F ou de C ou E () Interpretação de imagens ou desenhos. () Interpretação de gráficos ou tabelas () Atividades individuais de pesquisa - Tema: _____ () Atividades de pesquisa em grupos-Tema: _____

() Atividades que promovem debates ou discussões-Tema: _____ () Produção textual- Tema: _____

3) Escolha uma aula e preencha as seguintes informações sobre os seus exercícios:

Tema do sub-capítulo: _____ Número de páginas: _____

Número de questões: _____ --

Preencha as questões quanto aos seus respectivos estilos:

Estilo das questões	Número de exercícios
Questões objetivas	
Questões subjetivas	
Produção textual	
Interpretação de mapas ou de textos	
Atividades de pesquisa	

- 4) Percebeu-se que a resolução dos exercícios:
 Favorece a transcrição das respostas curtas São fáceis e simples
 Incentiva a leitura
 São difíceis e complexos Induz a construção de respostas Incentiva a memorização
 Possibilita o diálogo e a manifestação de opiniões Promove o raciocínio lógico
 Permite o registro das informações identificadas nos textos trabalhados
 Permite o diálogo entre o conteúdo e o contexto local em que vive o estudante.
 Enfoca em algumas questões a realidade dos alunos Promovem a interdisciplinaridade
 Incentiva o uso de dicionários Incentiva o uso de atlas geográfico
 Incentiva o uso da internet
 5) Indique o conceito que melhor avalia a organização e o estilo dos exercícios:
 Insatisfatório Satisfatório Muito satisfatório

e) Quanto a interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade foi observada : nos exercícios ao longo dos textos em ambos

2) Indique em quais sub-capítulos percebe-se a interdisciplinaridade com as seguintes ciências:

Matéria	Tema do sub-capítulo

3) Os principais recursos didáticos utilizados para facilitar ou expressar a interdisciplinaridade foram: Mapas temáticos Textos interpretativos
 Imagens ou desenhos Tabelas ou gráficos
 Outros: _____

f) Questões complementares

- 1) Indique nota para o livro didático avaliado:
 ___ 0a 5 (regular) ___ 6 a 7(bom) ___ 8 a 9(muito bom) ___ 10 (ótimo)
 2) Indique o conceito para o livro avaliado. Insatisfatório Satisfatório
 Muito satisfatório
 3) Aponte os pontos negativos do livro didático . 4) Aponte os pontos positivos do livro didático.
 5) Aponte as principais características que o bom livro didático tem que ter.
 6) Informe quais os critérios que você utiliza para escolher o livro para os seus alunos.
 7) Com base na avaliação do livro didático que você trabalha, quais as habilidades e competências podem ser adquiridas pelos estudantes ?
 8) Aponte suas sugestões para melhoria do livro avaliado.

ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS⁹⁷

Marcia Maria Albuquerque⁹⁸
Francisca Inar de Sousa⁹⁹

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica tem enfrentado avanços e recuos na história do nosso país, em especial aquela voltada para os segmentos menos privilegiados economicamente, o que nos leva a refletir sobre a função social que a escola tem desempenhado perante as crianças e jovens que a frequentam, na sua grande maioria afro-descendentes que se encontram em situação de inferioridade em razão do preconceito e da discriminação impostos pela ideologia da cultura dominante.

O acesso à escola é assegurado por lei e tem sido uma preocupação constante dos governos manter o aluno na sala de aula. É obrigatório e gratuito o ensino fundamental, com progressiva extensão ao ensino médio e a família e o Estado têm o dever de garantir o cumprimento desse direito, conforme texto expresso na Constituição Federal de 1988, na Seção I, do Capítulo III, Título VIII, que trata da Ordem Social. Além disso, há as disposições normativas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

No entanto, a oferta universal de vagas não significa que, uma vez frequentando a escola, tendo recursos humanos e materiais disponíveis, na melhor das hipóteses, os discentes, em sua grande

⁹⁷ Pesquisa submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza, Parecer nº 383/08.

⁹⁸ Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Diretora do CEJA Professor Moreira Campos.

⁹⁹ Graduada e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Curso de Direito da UNIFOR.

maioria composto de mestiços e negros, venham a receber uma educação de qualidade, a ponto de, posteriormente, se desenvolverem como pessoa e como cidadão, encontrando meios suficientes para adequar-se ao mundo do trabalho. Sabemos que a situação de menos valia dos afro-descendentes permanece mesmo quando esse grupo consegue galgar uma posição mais privilegiada quer na vida acadêmica, quer no mercado de trabalho formal.

Por reproduzir a ideologia burguesa, a escola mantém inalteradas as estruturas de poder, em especial quando trabalha com um currículo cujo conteúdo mascara seu cotidiano e ainda assim é apresentado aos nossos alunos de forma fragmentada, descontínua e superficial. Os currículos oficiais não ensinam aos afro-descendentes a sua história e, por desconhecerem sua cultura, seus valores, suas origens, sua importância histórica, aumenta entre eles o sentimento de inferioridade, atingindo sua autoestima, fazendo-os acreditar profundamente que são um povo desclassificado, inútil, uma sub-raça.

Além disso, existe uma prática cotidiana na escola, muitas vezes velada e que atinge alunos e professores, em que situações de discriminação e preconceito vêm à tona, não recebendo, porém, tratamento adequado por parte dos educadores, talvez não por culpa deles, mas por despreparo e temor de lidar com o problema. Não é raro acontecer de muitos alunos negros negarem a sua condição e dizerem que não gostam de pretos, que são racistas e outras afirmações análogas.

Na tentativa de *corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro* (MEC, 2005, p. 5), o Ministério da Educação vem a colaborar com a política de ações afirmativas do governo federal. Atendendo, principalmente, à demanda da comunidade afro-brasileira, representada pelo Movimento Negro, foi promulgada em 2003 a Lei nº 10.639, que estabelece em seus dispositivos a obrigatoriedade de acrescentar nos currículos das escolas os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira, a qual é direito dos alunos brancos ou não-brancos conhecerem corretamente, a partir de outras perspectivas e distintas interpretações.

Porém, mesmo com seu direito resguardado pela norma jurídica, ainda não se vê nas escolas sua aplicabilidade prática: A Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003 ainda é alvo de discussões por parte dos setores da sociedade organizada que buscam zelar pela garantia do seu cumprimento.

2 OS 120 ANOS DE ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA

O 13 de maio de 1888 representou para os negros e negras a liberdade que haviam perdido desde o momento em que foram arrancados do seu continente de origem pela força do imperialismo mercantil. Ao atravessarem o atlântico e pisarem em terras brasileiras recém- “descobertas”, negros recebiam a corrente que os desvincularia total e definitivamente de sua pátria-mãe, passando a viver na condição de escravos, mão-de-obra do trabalho doméstico nas senzalas e das lavouras de cana-de-açúcar, base econômica do sistema colonial português.

Séculos depois, a tão sonhada liberdade, porém, não trouxe para os ex-escravos a dignidade merecida. Abandonados pelo Estado, que os deveria proteger, passaram a constituir uma numerosa população de analfabetos considerados pela sociedade como desqualificados, vadios, gente sem valor que buscava refúgio nos arredores das cidades e que eram perseguidos legalmente, caso fossem encontrados vagando pelas ruas. A Lei da Vadiagem foi uma das primeiras publicações, após a assinatura da Lei Áurea, que tolhia a liberdade do negro, por meio da prisão.

Afora as limitações de cunho legal, também predominava a ideologia de raízes européias nas classes hierarquicamente superiores da população brasileira, constituída por pessoas de pele branca, de que os negros representavam uma “raça” inferior, tendo que ser vistos e tratados como diferentes. Os brancos representariam o padrão social e cultural desejável e só eles teriam condições efetivas de alcançar o progresso da nascente nação brasileira dentro dos padrões da ordem estabelecida.

A política adotada pelos cafeicultores e patrocinada pelo Estado, de facilitar o acesso de imigrantes europeus para o Brasil,

não tinha somente a função de fazer substituir a mão-de-obra africana, mas também de promover o branqueamento da população brasileira, ameaçada pela mancha escura representada pelos negros, os quais tinham ligação direta com a escravidão, que os corrompeu em sua moral, em sua cultura, nas tradições, transformando para sempre sua história e cedendo espaço para o preconceito, o racismo e a discriminação que ainda os perseguem, conforme entendimento de Ianni (2008 p. 257, grifo original):

Para ele não houve ‘alternativa histórica’. Ficou com a poeira da estrada, submergindo na economia de subsistência, com as oportunidades medíocres de **trabalho livre** das regiões mais ou menos estagnadas economicamente e nas grandes cidades em crescimento tumultuoso, ou perdendo-se nos escombros de sua própria ruína, pois onde teve de competir com o trabalhador branco, especialmente o imigrante, viu-se refugado e repellido para os porões, os cortiços e a anomia social crônica

O século XX representou para a maioria dos negros e negras a liberdade sem garantias, a dificuldade de acesso à educação e ao trabalho, a dura convivência com o preconceito e a discriminação, a aceitação passiva de que é e se constituiu um povo cordial e mestiço, acomodado ao destino, incapaz de atuar historicamente para modificar uma situação opressora e miserável.

O mito de que os negros e negras aceitaram passivamente a sua condição é repassado subliminarmente ao povo brasileiro, quer seja através da escola ou também pela mídia televisiva, fazendo-os crer que os escravos e escravas não reivindicaram, não criaram condições alternativas de vida, enfim não souberam lutar pelos seus direitos naturalmente existentes, em especial o direito à liberdade, condição primeira da dignidade humana. Para Ihering (2005) [...] *a defesa do direito é um dever de autoconservação moral; o abandono total do direito, hoje impossível, mas que já foi admitido, representa o suicídio moral*. Forças dominantes, porém, procuram repassar a idéia de que os afrodescendentes estão moralmente desprovidos de

vida, portanto de ânimo para empreender as mudanças há tanto desejadas.

Infelizmente, o preconceito e a discriminação abatem tanto o negro, especialmente nas fases da infância e juventude, momento de construção da identidade e de afirmação perante a sociedade, que não são raros os casos em que crianças e jovens vítimas desse tipo de agressão desenvolvem uma visão deturpada de si mesmos ou mesmo não conseguem se enxergar enquanto indivíduos, contribuindo, dessa forma, para reforçar sua negatividade. É na escola, espaço onde os alunos convivem e constroem suas identidades, que podemos notar os comportamentos tanto dos agressores quanto das vítimas provocados pela intolerância e muitas vezes negligenciados por todos.

Situações de discriminação e preconceito se repetem em número alarmante, aumentando o índice de evasão nas escolas da rede pública, que por essa e outras razões deixam de cumprir sua função social perante os afrodescendentes. É difícil aceitar que uma instituição, que deveria zelar pelos direitos de crianças e adolescentes e contribuir para sua formação como pessoa e como cidadão, esteja exatamente negando-lhes esses direitos.

Em contraposição à idéia de que os negros e negras não lutam por seus direitos e, portanto, não são dignos de compartilhar do progresso material e humano de que goza uma minoria de privilegiados, assistimos a um percurso histórico de resistências e que se tem consubstanciado nos últimos 30 anos e, em especial nos últimos cinco anos, momento em que os afro-descendentes brasileiros têm caminhado firmemente rumo à igualdade e à tão sonhada liberdade, buscando complementar a obra abolicionista ainda inacabada. Compartilha dessa opinião Santos (2008, p. 34), Ministro-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República do Brasil:

A obra abolicionista, no entanto, não está completa. Nossos ancestrais negros, embora libertos da escravidão, não receberam da sociedade ou do Estado os instrumentos que lhe permitiriam a verdadeira emancipação. O fim da escravidão não resolveu a questão dos negros e negras brasileiros que, retirados

de sua terra natal, sem possibilidade de retorno, depararam-se com uma nação construída com o seu trabalho, mas que não os aceita. Privados do acesso à saúde pública, aos bens materiais e culturais e, principalmente à educação, os negros e negras de então não atingiram a plena cidadania. A luta, porém precisava continuar.

Sendo assim, pautado nas convenções internacionais, o Brasil tem traçado uma linha de atuação no enfrentamento ao racismo, ao preconceito e às discriminações, por meio de ações afirmativas cuja idéia foi apresentada pela primeira vez em 1983, em projeto de lei do deputado Abdias Nascimento. Seriamente discutida pelo Movimento Negro, as ações afirmativas representam *as políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente* (CARVALHO, 2008: *online*), surge como uma solução viável para os afro-descendentes, fomentando o debate em partidos políticos, universidades, escolas, sindicatos e outras organizações.

Algumas ações foram desenvolvidas no governo Lula para fortalecer a luta de empoderamento dos afro-descendentes: em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e também promulgada a Lei 10.639 que obriga as escolas da rede oficial a incluir em seus currículos o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Em tramitação no Congresso Nacional, está o Estatuto da Igualdade Racial, mais um passo importante para o pagamento da dívida histórica que o Brasil tem com a população negra.

3 O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Especialmente entre as décadas de 70 e 90, intensificou-se, no Brasil, o clamor pela liberdade e pelas garantias dos direitos, tendo o Movimento Negro um papel preponderante nessa luta. Em se tratando de educação, as mulheres reivindicavam creches e pré-escolas para suas crianças e o Movimento critica o modelo de escola

oferecido, pois desconsiderava o patrimônio histórico e cultural da população afro-descendente, denunciando também o racismo, fato que estava contribuindo para o fracasso escolar dos alunos negros.

Somente depois da 2ª Guerra Mundial, pela Lei Afonso Arinos (1951), a discriminação racial foi caracterizada como contravenção penal. Nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Cavalleiro (2006:15) aponta que *Durante quase todo o século XX, quando se operou a expansão do capitalismo brasileiro, nada de realmente relevante foi feito em termos de uma legislação para a promoção da cidadania plena da população negra.*

Portanto, a sanção da Lei nº 10.639/03 que determina que ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sejam acrescidos os artigos 26-A e 79-B, obrigando a inclusão do estudo da cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais da rede pública e particular de ensino básico e a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, acompanhada da Resolução CNE/CP1/2004 a qual institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vêm representar, segundo Cavalleiro, uma tentativa de *reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação* (2006: 19).

Eis o depoimento de uma coordenadora pedagógica, em entrevista concedida para esta pesquisa (26/11/2008), referindo-se ao conteúdo da Lei nº 10.639/2003. Ela defende, mas lamenta que as escolas precisem de uma norma para trabalhar a educação étnico-racial:

Acho válido, já veio tarde. Acho que as escolas deveriam trabalhar isso independente de lei. Mas como, infelizmente, no Brasil, as coisas só acontecem desse jeito, acho válido que a iniciativa tenha acontecido agora. Enquanto a gente continuar fingindo

que determinado seguimento da sociedade não existe quando, na realidade, eles tiveram uma participação positiva na formação da nossa cultura, acho que quem vai sair perdendo é a gente, a sociedade como um todo. Acho que é válido, mas ainda é preciso muito mais, pois acho que não é simplesmente com a lei que se vai fazer as mudanças.

Sabemos que a lei em si não garantirá a mudança, mas a escola é o ponto de partida para se trabalhar a temática racial, em especial a escola pública, foco nesta pesquisa, por oferecer educação à grande parcela da nossa população constituída de afrodescendentes. Eles estabelecem em seus espaços cotidianos um diálogo que os leva à construção de sua identidade, fruto de relações pautadas, muitas vezes, pelo discurso ideológico dominante e que reproduz a desigualdade, a discriminação, o preconceito e o racismo. Cabe, portanto, à escola, transformar essa realidade para que cumpra sua função social perante as crianças e jovens que buscam na educação um modelo para seu desenvolvimento como cidadãos:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascimento na escola, porém, o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (ASSEMBLÉIA..., 2007: online).

Os artigos dos autores Silva, Oliveira e Santana (2008), publicados na revista *Diálogo*, nos leva a crer que o racismo, associado diretamente à escravidão surgida no contexto das sociedades americanas, fere frontalmente os direitos dos negros brasileiros e se reflete em nossa sociedade atual, agravado pela omissão proposital da história e cultura dos povos africanos e das lutas empreendidas pelos negros no Brasil, conforme assevera Silva (2008:18):

A omissa historiografia oficial sobre a participação do negro na luta pelos direitos humanos no Brasil contribuiu para o não-reconhecimento do papel que ele

desempenhou na construção do País. Apesar de ser considerado massa escravizada indispensável ao enriquecimento das classes abastadas, o negro não foi passivo e muito menos resignado durante o período da escravidão, nem tampouco depois. A procura por cidadania plena é a marca do movimento social negro no Brasil.

Soma-se a esse fato, o tratamento dispensado pela classe dominante, constituída por brancos, de origem européia e pelos mestiços brasileiros de pele clara que ratificam o preconceito e discriminação em suas relações com seus iguais, movidos por uma visão polarizada e hierarquizada que nega os traços étnico-culturais dos afro-descendentes: *Ora, é neste lugar que o negro tem sido colocado na sociedade brasileira. Sua pele e seus traços étnicos são ‘feios’, sua religião é ‘maléfica’ e seus deuses são ‘demônios’, invocados por quem deseja fazer o “mal* (OLIVEIRA, 2008:24, grifo original).

Associar os negros ao mal e ao feio compromete sua autoestima e promove a distorção de sua identidade tão fortemente erguida e que foi desconstruída pelo colonizador durante os quase quatro séculos de escravidão no Brasil, quando os negro foram submetidos a tratamento degradante: humilhações, castigos, negação da liberdade e dos direitos mínimos. Liberdade essa, que embora tenha sido conferida pela promulgação da Lei Áurea, não garantiu aos negros os direitos essenciais a uma sobrevivência digna. Seguindo os exemplos acima, ainda citamos o referente à construção da identidade do negro no Brasil: *As identidades no Brasil são marcadas por negações ou afirmações, fruto dos ensinamentos do colonizador. Os mitos gregos de Zeus, Afrodite e outros, têm espaço consagrado na educação brasileira, enquanto os mitos africanos são rejeitados, demonizados* (SANTANA, 2008:15).

Não só os mitos africanos são rejeitados na educação brasileira. Todos os aspectos da cultura e da história dos negros são desvalorizados pela omissão, deformação e/ou superficialidade com que são tratados pelo currículo oficial das escolas, fato que incapacita seus atores a compreender as causas da situação econômico-social

nos quais estão envolvidos, marcada, muitas vezes, pela violência e pela pobreza material e até espiritual.

Desse modo, torna-se imperativo o debate sobre o papel desempenhado pela escola, e oportuno se faz, agora, a inclusão da temática racial nos currículos escolares, por imposição da Lei nº 10.639/03, que garantirá aos nossos alunos do ensino fundamental e médio o acesso ao conhecimento sistemático e valorativo da cultura e história dos africanos e afro-descendentes. Isso será possível através do trabalho promovido pelos sistemas de ensino, gestores públicos, coordenadores pedagógicos e professores, não sem antes haver a promoção de cursos de formação que possibilitem a todos os envolvidos o conhecimento da temática a ser enfrentada.

O desenvolvimento da democracia vai exigir práticas educacionais positivas voltadas para a cultura afro-brasileira e à escola caberá o papel de revisar os paradigmas da cultura predominante em nossa sociedade, no sentido não de negá-la, mas de proporcionar uma abertura capaz de dissolver os modelos impostos e proporcionar a inclusão da diversidade. As linguagens produzidas pelas várias culturas precisam ser diagnosticadas, valorizadas e aceitas como manifestação espontânea de povos diferentes, mas não inferiores.

4 CONCLUSÕES

Constatamos que a educação das relações étnico-raciais passa pela construção de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação. Essa tarefa não é tão fácil de ser realizada, principalmente porque, mesmo entre os profissionais da educação, ainda existem muitos indícios de práticas racistas e discriminatórias, fato vivenciado em nossa prática pessoal e profissional e também experimentado pelas professoras, coordenadoras pedagógicas e alunos entrevistados.

Nesse sentido, faz-se necessário uma tomada de consciência por parte dos profissionais da educação, para que possam também compreender melhor a história por eles vivenciada e entender que sua trajetória acaba se confundindo com a de seus alunos, pois,

embora representem um papel social importante também, a eles são negados os direitos essenciais básicos, garantidores de uma vida mais digna.

Por essa razão, sugerimos a mobilização dos diversos setores da sociedade para que, de fato, os alunos da rede pública de ensino possam usufruir o direito de conhecer assuntos da mais extrema relevância e cuja abordagem vem sendo negada. Isso contribui para que continuemos acreditando que os negros constituem parcela da população inferiorizada, posição defendida pela ideologia burguesa dominante, que fomenta, dessa forma, o racismo, o preconceito e a discriminação e impede que os afro-descendentes tenham acesso a melhores níveis de educação, de trabalho e de vida.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA Legislativa do Estado do Ceará. **Ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. 2007.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 38. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. - (coleção saraiva de legislação).

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

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.

CARVALHO, José Jorge de. **Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dpc/tetxt4.htm>>.

Acesso em: 08 abr. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASÍLIA. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. 2006.

COMITÊ de ética em pesquisa em seres humanos. Disponível em: <<http://www.unifor.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=1&pageCode=82&date=currentDate>>. Acesso em: 04 ago. 2008.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Pesquisa Ambiental, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01).

IANNI, Octavio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 2008. (Grandes cientistas sociais).

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. Tradução de Pedro Narsetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

OLIVEIRA, Rosalira. Potencial transformador da cultura afro-brasileira na escola. **Diálogo Revista de Ensino Religioso**, São Paulo; nº 49, ano XIII, Fev. 2008. Trimestral.

SANTANA, Marise de. O legado africano às culturas brasileiras. **Diálogo Revista de Ensino Religioso**, São Paulo; nº 49, ano XIII, Fev. 2008. Trimestral.

SANTOS, Edson. Completar a obra abolicionista. Política democrática. **Caderno de debates**, Brasília: n. 2, mai. 2008

SILVA, Joseane Maia Santos. Sonhos e lutas das comunidades quilombolas. **Diálogo Revista de Ensino Religioso**, São Paulo; nº 49, ano XIII, Fev. 2008. Trimestral.

A ARTE DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS A PARTIR DA RECICLAGEM DO LIXO

Maria Ivoneide Vital Rodrigues¹⁰⁰

Eduardo Maia Santos

Fagner Araújo Inácio

Rubênia Gomes de Brito

Sayonara Inocência Dias Martins¹⁰¹

1 INTRODUÇÃO

Diante do crescimento populacional, a geração de lixo tornou-se um sério problema ambiental e todos nós somos responsáveis: o trabalhador, o pai de família, o cidadão comum, o industrial, o comerciante e os representantes do poder público. Dessa forma, cada pessoa é responsável pelo depósito do seu próprio lixo em locais apropriados. Além de aprender a controlar a quantidade de lixo que gera, cada indivíduo deve ter a consciência de que tudo pode ser utilizado novamente antes de ser descartado definitivamente.

Sabe-se que a prática da Educação Ambiental tem como um dos princípios da cidadania a reutilização do que, normalmente, se considera lixo com a intenção de incentivar a sua redução, pois, evita que novos produtos sejam adquiridos para exercer a função do material que está sendo reutilizado. Esse reaproveitar é uma questão de consciência e criatividade. Segundo o Programa de Educação Ambiental - PEA (2006), reutilizar é uma das formas de evitar que se descarte o que não é lixo. Além disso, a reutilização e a reforma dos mais variados objetos são atividades que podem significar ocupação para quem tem tempo e trabalho remunerado para quem precisa.

Mas, antes de reutilizar, torna-se necessário realizar a coleta seletiva que, ainda de conformidade com o programa (op. cit.), *é o processo de coletar os resíduos que foram previamente separados e encaminhá-los para que sejam reaproveitados ou reciclados*. Essa coleta funciona como uma corrente e tem as seguintes etapas:

¹⁰⁰ Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente.

¹⁰¹ Alunos(a) da 3ª série do ensino médio da E.E.M. Otávio Terceiro de Farias/Fortaleza-CE.

1) Conscientizar as pessoas, que são as geradoras de lixo, para que esses resíduos sejam separados adequadamente, possibilitando assim a realização da coleta seletiva;

2) Planejar a destinação dos resíduos, ou seja, onde e como os resíduos serão reutilizados ou reciclados;

3) Viabilizar como os resíduos serão transportados até o seu destino final.

Vale ressaltar que a coleta seletiva não tem sentido se não for reciclado o material coletado. Então, construir produtos a partir do reuso de objetos é a forma mais adequada para economizar matéria-prima, água e energia.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento durante a ECO – 92 ou *Cúpula da Terra*, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, reconhece a *educação como um processo dinâmico em permanente construção*” e que a *“educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida.*

Segundo os PCN (1998), a preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno – seu meio, sua comunidade – não é novidade e vem crescendo desde que os movimentos ambientalistas adotaram a “Educação Ambiental” com o objetivo de conscientizar a sociedade para as questões ambientais.

Assim, nota-se que desenvolver o tema meio ambiente na escola é trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos que se torna um grande desafio para a educação (*op. cit.*).

Percebe-se, dessa forma, que a grande tarefa da escola é, em primeiro lugar, proporcionar um ambiente escolar saudável para que seus alunos aprendam e contribuam para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. E, segundo, garantir situações em que os alunos possam pôr em prática sua capacidade de atuação. Assim, para que os alunos exerçam essas

tarefas, a escola deve praticar a interdisciplinaridade proposta pela educação ambiental.

Segundo Filippesen (2008), abordar o tema transversal “Educação Ambiental” na disciplina de Matemática permite a realização de uma educação matemática voltada para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos que devem identificar problemas, formular propostas e atuar no sentido da preservação do meio ambiente, bem como, desenvolver e aprofundar os conteúdos de Matemática, com compreensão e com uma visão crítica, formadora da cidadania.

Observa-se que a fragmentação do saber, representada pelas especializações do conhecimento, aprofunda a compreensão das partes, porém, o ambiente precisa ser entendido em sua totalidade e, por meio da interdisciplinaridade, podem-se assimilar os conceitos de equilíbrio dinâmico do ambiente.

Assim, a proposta de matemática dos PCNEM (1998) é que *cada escola e grupo de professores proponham um trabalho pedagógico que permita o desenvolvimento das competências almejadas*. E, nesse contexto, a escolha de temas que explorem conteúdos matemáticos envolve diferentes formas de pensar em Matemática. Para isso, os temas selecionados devem ter relevância científica e cultural além de trabalhar com a interdisciplinaridade. Então, essa proposta de pesquisa trabalhará com a Educação Ambiental e a Geometria, pois, acredita-se que seja uma forma de despertar a capacidade intelectual e o despertar de uma consciência ecológica. Diante disso, construir sólidos geométricos, a partir de material reciclado e promover a educação ambiental é o principal objetivo desse trabalho realizado com os alunos da EEM Otávio Terceiro de Farias, situada no bairro José Walter na cidade de Fortaleza/CE.

Diante do que foi exposto, a escolha do tema matemático “geometria” foi devido a esse conteúdo estar ostensivamente presente nas formas naturais e construídas de objetos e espaços na vida diária e nos sistemas produtivos e de serviços que cercam os seres humanos. Usar essas formas geométricas para representar ou visualizar partes do mundo real é uma capacidade importante para a

compreensão e construção de modelos e para resolução de questões da Matemática e de outras disciplinas. Sabe-se que os jovens necessitam preparar-se para viver em uma sociedade fortemente matematizada, tecnológica e racional, em que atuar nela com sucesso significa ser um elemento crítico, atuante e preparado para a mudança.

2 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos consistiram, primeiramente, na elaboração de palestras com os estudantes, objetivando conscientizá-los para as questões ambientais, para a prática da coleta seletiva na EEM Otávio Terceiro de Farias e, principalmente, para o desenvolvimento de técnicas de reciclagem com papel e plástico coletados nesse estabelecimento de ensino. Com essa consciência ecológica, o próximo passo foi o de realizar a coleta seletiva do lixo na escola e, concomitantemente a essa atividade, os alunos participaram de palestras com a professora orientadora na intenção de obter orientações para o desenvolvimento do raciocínio dos conteúdos matemáticos, referentes à geometria dos sólidos, para representar ou visualizar partes do mundo real que esse tema da matemática permite verificar nos diferentes contextos de suas aplicações no cotidiano. Após esse prévio conhecimento, a etapa seguinte abrangeu a práxis educativa para a confecção dos sólidos geométricos a partir da reutilização de material reciclado.

3 RESULTADOS

Com a pesquisa, os alunos participantes desenvolveram técnicas de coleta seletiva, reciclagem e construção dos sólidos geométricos (prismas, pirâmides, cones, cilindros, poliedros e esferas), conseqüentemente, sensibilizaram-se da necessidade de se preservar o meio ambiente, tornando-se mais responsável pelo lixo gerado e conscientizando-se de que tudo pode ser utilizado novamente antes de ser descartado definitivamente. Com a construção dos sólidos geométricos (planificação e montagem), os

alunos revelaram uma maior facilidade em aprender esse conteúdo programático, pois, começaram a perceber e a assimilar a geometria com objetos do seu dia a dia, facilitando e desmistificando a resolução de problemas matemáticos em sala de aula.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa constatou que a transmissão dos conteúdos da disciplina de Matemática por meio de atividades práticas e contextualizadas possibilitou um maior aprendizado em geometria dos sólidos, além de formar cidadãos conscientes e responsáveis com o meio ambiente. Sugere-se que essa pesquisa continue nesse estabelecimento de ensino na tentativa de, primeiro, relacionar os conteúdos matemáticos com os temas transversais, ambientais ou não, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em segundo lugar, que seja uma forma para resgatar os pais ao ambiente escolar na tentativa de acompanhar mais de perto a educação de seus filhos e as ações da escola, além de proporcionar uma atividade voltada à consciência ecológica, podendo ou não gerar uma fonte de renda extra para os pais e alunos.

REFERÊNCIAS

- Filippesen, Rosane M. J. **Educação matemática e educação ambiental**: educando para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010716351516.pdf>
Data de acesso: 16/05/2008.
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. **Temas Transversais - Meio Ambiente**. 5ª a 8ª Séries. Vol. 10.4. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- PEA – Programa de Educação Ambiental. **Cuidando do Planeta**. Rio Grande do Sul: Aracruz celulose, 2006.

Seção IV – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

LEITURA E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM RELATO DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA EEFM ALMIR PINTO - ARACOIABA/CE

Elcimar Simão Martins¹⁰²

1 INTRODUÇÃO

Cada leitor na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu.

Marisa Lajolo

Uma das funções importantes da leitura, entre outras, é intermediar a aprendizagem. É a partir do conhecimento da língua, de sua compreensão através da prática leitora que o educando pode desenvolver-se nas mais diversas disciplinas. Dessa forma, a prática leitora assume um importante papel no desenvolvimento das habilidades dos educandos. A leitura é um fator determinante do êxito ou do fracasso escolar, pois ao mesmo tempo em que é uma disciplina, é também o meio para se chegar ao conhecimento nas diversas áreas do saber. Assim, a eficácia na prática leitora é condição necessária para o desenvolvimento das habilidades dos educandos e aquisição de novos conhecimentos (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

No ensino médio, espera-se que o aluno já detenha as capacidades de compreender, de abstrair os conceitos, enfim que seja mais autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem e de formação. Desse modo, a leitura na escola possibilita a aquisição de diversas aprendizagens (SOLÉ, 1998).

¹⁰² Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da EEFM Almir Pinto, Aracoiaba/CE, CREDE 8. E-mail: professorelcimar@yahoo.com.br.

As habilidades de leituras ensinadas pelos professores permitem 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 Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se distantes da prática pedagógica. Em consequência, verifica-se o fracasso de muitos alunos nos programas de avaliação permanente, sobretudo com relação à proficiência leitora (BRASIL, 1998).

Esses problemas são constantemente aferidos pelos programas de avaliação, tais como Programa Internacional de Avaliação de Alunos¹⁰³ (PISA); Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁰⁴ (SAEB); Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará¹⁰⁵ (SPAECE), que revelam as dificuldades do aluno na leitura, na compreensão e na produção de textos.

Após a publicação dessas pesquisas, dentre outras, a atenção se volta para a contribuição do trabalho pedagógico realizado pelo professor, em especial, considerando sua formação, apontada como uma das principais causas do fraco desempenho dos estudantes.

Considerando tal realidade, foram suscitadas as seguintes questões: como as experiências de leitura de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba 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, a partir da Praxiologia ou Teoria das Estruturas Sociais, 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.

¹⁰³ PISA é um sistema de avaliação trienal patrocinado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de traçar um panorama mundial da educação.

¹⁰⁴ SAEB é uma ação do Governo Federal que avalia o desempenho dos alunos brasileiros a cada dois anos.

¹⁰⁵ SPAECE é uma iniciativa do Governo do Ceará que possibilita um diagnóstico situacional da educação oferecida na rede pública de ensino.

Bourdieu (1996a) utiliza-se do conceito de *habitus*, apresentando-o como um conjunto de disposições gerais e flexíveis que devem ser adaptadas pelo ser de acordo com a especificidade de cada ação. Cada sujeito, de acordo com sua condição social, vivencia experiências que compõem internamente sua subjetividade, orientando suas ações em todas as situações posteriores. Assim, o *habitus* de leitura é constituído através das disposições adquiridas e duráveis, associando as diversas práticas leitoras dos indivíduos ao longo de sua formação com o seu trabalho pedagógico.

Na compreensão de Bourdieu (1996a), 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.

Esta investigação está fundamentada numa abordagem qualitativa de pesquisa e, dentre as inúmeras possibilidades metodológicas, optei pela história de vida. Através de entrevistas narrativas, 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.

Assim, a investigação da atuação docente oportunizou uma compreensão da constituição do conjunto de experiências formativas do professor, de como ele percebe e desenvolve o trabalho com a leitura.

2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A EEFM Almir Pinto está localizada em Aracoiaba/CE, na região do Maciço de Baturité. Essa região é composta por treze municípios e dezoito escolas estaduais de ensino médio. Escolhi a referida escola, pois sou professor daquela instituição e acredito que esse fator favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que conhecia de perto o espaço a ser investigado e já mantinha uma relação com os sujeitos da pesquisa.

Na tentativa de compreender como os professores ressignificam suas experiências com a leitura, retornei à EEFM Almir Pinto, na condição de pesquisador, e busquei investigar a trajetória de quatro docentes da primeira série do ensino médio, com vistas a compreender o conjunto de suas experiências formativas relacionadas à leitura e como eles a desenvolvem em seu trabalho pedagógico nas salas de aulas.

Dos quatro sujeitos participantes dessa pesquisa, Nice¹⁰⁶ 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.

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 (1996a, p. 26-27), 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*.”

Os sujeitos pesquisados pertencem a famílias que, numa primeira análise, parecem ter desenvolvido, através dos filhos

¹⁰⁶ Por escolha dos sujeitos, aparecem aqui, seus nomes reais.

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.

Os sujeitos pesquisados trazem uma característica comum, o fato de terem constituído uma longa escolarização e, em sua maioria, distinguem-se dos jovens oriundos de sua mesma classe, pois

Os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu as chances de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais forte para um jovem de camada superior que para um filho de operário, poder-se-ia esperar encontrar, numa população de estudantes investigada, a mesma relação (40/1) entre o número médio de indivíduos com estudos superiores nas famílias de estudantes filhos de operários e nas famílias de estudantes das camadas superiores (BOURDIEU, 2007b, p. 43-44).

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).

3 OS PROFESSORES E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA

A leitura constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento e a formação de qualquer indivíduo. Dessa forma, o ato de ler ultrapassa os muros escolares, incorpora-se à vida cotidiana e é praticado a todo o momento. Com efeito, o desenvolvimento de interesses e *habitus* de leitura é um processo contínuo, que se inicia no seio familiar, desenvolve-se na escola e continua pela vida afora,

através das influências das diversas práticas culturais (BAMBERGER, 2002).

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. Esta é a explicação sociológica de Bourdieu:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007b, p. 41-42).

Os docentes investigados são oriundos de famílias, em sua maioria, simples, mas que buscaram investir na educação formal de seus filhos. Assim, a ação dessas famílias sobre o sucesso escolar dos sujeitos, se deu basicamente através do capital cultural.

3.1 Do seio familiar à escola: experiências com a leitura

Os sujeitos entraram cedo na escola e a maioria comenta pouco sobre suas experiências com a leitura nesse período. Por outro lado, a maioria dos sujeitos afirma que a prática de leitura continuou nas demais etapas escolares e foram influenciados por suas professoras. É tanto que 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 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”.

A escola deve propiciar aos alunos as condições necessárias ao desenvolvimento das habilidades leitoras, pois,

[...] seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente - isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim, o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, muitas vezes significa o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro (SILVA, 2005, p. 31-32).

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

Assim, as leituras desenvolvidas pela maior parte dos sujeitos dessa pesquisa no período de sua escolarização se configuram como aquisição de capital cultural. O acesso à leitura e o trabalho de persistência empreendido pelos participantes dessa pesquisa fizeram com que eles se destacassem nos grupos sociais em que vivem.

3.2 A Leitura durante a formação inicial

Com relação às leituras realizadas no período do curso de graduação, os sujeitos relatam pouco. Sobre as vivências com a leitura, comenta o professor Agapito, de uma experiência em que, após a leitura do livro, teve que “... encenar *Morte e Vida Severina* e a gente pode fazer isso, no próprio ambiente da faculdade, toda a trajetória de João Cabral de Melo Neto [...] Tinha livros que eu escolhia mesmo pra ler, mas não eram livros, por exemplo, acadêmicos”.

Meiry que foi colega de turma de Agapito comenta apenas que durante esse período teve que realizar “muitas leituras, mais uma vez leitura, literatura, porque eu fiz Letras, português e literatura”.

Nice não comentou sobre suas experiências com a leitura durante o curso de Pedagogia, nem quando fez o Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Em seus relatos, deixa claro que, quando trabalhou em escolas particulares em Fortaleza realizou muitas leituras e estudos de teóricos da educação, como Montessori e Paulo Freire.

Tatiane, em seu relato, afirma: “li muito, muitos livros mesmo [...] Eu não lia só os livros da faculdade, sempre li mais por prazer”. De acordo com a narrativa de Tatiane, no período da graduação, leu de Rachel de Queirós a Paulo Coelho, porém leu bastante Machado de Assis e críticos literários por causa da monografia.

3.3 O outro lado das Letras: o retorno à escola como professor

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 atuar como professores de Língua Portuguesa do ensino médio em uma escola pública. Assim, todos atuam diretamente com a leitura na sua prática pedagógica.

O professor Agapito relata que começou sua experiência como docente de Língua Portuguesa no ensino médio somente após a conclusão do curso de Letras. Em suas aulas buscava relacionar o ensino de Língua Portuguesa com a música. Segundo ele, “... música

para envolver os alunos, era a única arma que eu tinha, porque quando eu cheguei aqui [EEFM Almir Pinto], o Jean [diretor da escola na época] disse que eu iria dar aula no primeiro e no segundo ano e eu nunca tinha dado aula de Português”. Hoje, segundo Agapito, a estratégia mais utilizada por ele é a dramatização. De acordo com o professor, “se dramatizar vai ter sucesso para o aluno no futuro [...] a gente já fez várias dramatizações na sala de aula, pois o nosso livro didático limita um pouco por questão de conteúdo e de regras da escola de ter que seguir o livro”. O professor acredita que uma boa estratégia para uma leitura eficiente é que se possam utilizar outros recursos, como a música e o teatro para que a aula não fique enfadonha.

A professora Nice começou a exercer sua prática em sala de aula durante o período em que cursava Pedagogia. Ela trabalhou em várias escolas, em Fortaleza, tanto no pré-escolar quanto no ensino fundamental I. Porém, para essa pesquisa, utilizarei apenas os dados referentes à sua prática com a leitura no ensino médio. Nice procura estimular os alunos à prática leitora e, segundo ela, em suas aulas, busca [...] “levar para os meus alunos que ler faz bem, que ler te ajuda não só no cognitivo, mas ajuda na relação intrapessoal, que é a relação com você mesmo, na relação com as outras pessoas, e eu acho que os gêneros textuais vêm responder isso, é aquela situação do cotidiano que o aluno vai poder interagir dentro da sociedade”. A professora procura mostrar para seus alunos a importância da leitura como um enriquecimento cultural que favorece a vida em sociedade.

A professora Meiry começou a dar aulas muito cedo e depois de mais de uma década em sala de aula que teve a oportunidade de cursar Letras. Ela sempre trabalhou em Aracoiaba, inicialmente na rede municipal de ensino e, atualmente, na rede municipal e na rede estadual.

A professora relembra uma atividade de quando fazia a graduação e enumera algumas sugestões para trabalhar leitura em sala de aula: [...] “trazer a leitura para sala de aula não como uma obrigação [...] fazer uma predição do texto que vai ser lido, tentar fazer o aluno pelo título imaginar sobre o que esse texto vai falar. Ler para que o aluno também goste de ler. O professor precisa ler [...]”.

A professora cita algumas sugestões que podem ser desenvolvidas na sala de aula com relação à prática leitora. Isso deixa claro que o ensino de leitura é perpassado pelas concepções que se atribui a essa atividade.

A professora Tatiane concluiu a graduação em Letras no ano de 2000, mas só iniciou sua prática pedagógica no ano de 2003, quando passou em um concurso na rede municipal de ensino de Aracoiaba. No ano seguinte, ela foi aprovada no concurso da rede estadual de ensino. Segundo a docente, no início de sua trajetória profissional, “ainda conseguia ler com bastante frequência, ainda conseguia manter o meu gosto, o meu prazer pela leitura sem ser algo tão profissional”. Tal prática fica difícil de ser mantida na atualidade, trabalhando 300h/a, pois, segundo a professora, “é muito complicado ainda achar tempo para ler por prazer, acabo lendo às vezes por obrigação e não por opção. Hoje por prazer eu leio muito pouco, eu compro livros, ainda compro livros que leio por prazer, mas é difícil”. Tatiane comenta sobre a dificuldade de incentivar a leitura no ensino médio, pois, segundo ela, “é bem mais complicado, pois eu acho que se não existe um incentivo antes... no ensino médio, você fazer com que um aluno goste de ler não é tão fácil, pelo menos eu avalio assim. Você tem que conquistar um aluno que já foi conquistado pela televisão, pelo videogame, pela internet [...] Você tem que mostrar, você tem que demonstrar o seu prazer, se você não gosta, o aluno nunca vai gostar”. A professora mostra a importância de ser o professor o incentivador da leitura na sala de aula.

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios: do código (verbal ou não) e de suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo. Nesse sentido, a leitura é vista como uma atividade complexa, que envolve não só conhecimentos linguísticos, mas também o contexto, as relações que um texto estabelece entre suas partes e outros textos, além do capital cultural do sujeito que entrará em contato com o texto (BRASIL, 1999).

Quando se fala em leitura é preciso analisar os objetivos para os quais se realiza essa atividade. Se o professor não incorporar a

razão de determinada leitura, provavelmente sua atividade não será produtiva. Dentre as inúmeras razões para a ineficiência do ensino de leitura estão as atividades realizadas sem interesse, como tarefa puramente escolar, o que não suscita a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (ANTUNES, 2003).

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.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises aqui feitas me permitiram uma 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 como leitora, Tatiane explora esse aspecto em sua prática pedagógica, quando incentiva seus alunos a ler 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.

De uma maneira geral, os professores comentam do escasso tempo para a leitura ou relembram de como tinham tempo para a realização dessa prática antes da docência. Assim, ao passo que o sujeito tem mais capital econômico para a aquisição de livros, o seu tempo é reduzido devido às obrigações profissionais que algumas vezes também são levadas para casa.

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 em face da 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 vivenciou.

Assim, para que a prática de leitura na escola aconteça efetivamente, torna-se fundamental que os docentes tenham conhecimento dos diversos textos e promovam uma relação harmoniosa dos seus alunos com o material a ser trabalhado em sala de aula. 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 eles sejam envolvidos democraticamente nas atividades de leitura.

A análise dessa temática, no entanto, não se esgota neste estudo, pois as questões relacionadas à leitura e à prática pedagógica carecem de maior exame para que se possam vislumbrar respostas com relação a fatores determinantes do baixo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. Trad. Ernani Rosa. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- 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.
- 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.
- BRASIL, República Federativa. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **PCNs:** português. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicolinguísticos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOLE, I. Trad. SCHILLING, C. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

1 A SIMBOLOGIA DO PODER ENTRE PAULO HONÓRIO E MENDONÇA

Considerada a obra-prima de Graciliano Ramos, São Bernardo traz em seu texto uma gama de aspectos simbólicos que representam a dicotomia da sociedade agrária brasileira dos dois períodos republicanos do início do século XX – a República Velha, com sua política do café-com-leite, e a República Nova, pós-Revolução de 30, getulista e voltada para a modernização da agricultura – personificados, principalmente, nas figuras de Mendonça e Paulo Honório, respectivamente. Tal personificação não ocorre por acaso. Segundo o mais importante dos fundadores da moderna semiótica geral Peirce (*apud* Nöth, 2005, p.61¹⁰⁸), “o fato de que toda idéia é um signo junto ao fato de que a vida é uma série de idéias prova que o homem é um signo”. Nesse sentido, podemos afirmar que, dentro da sociedade agrária nordestina, Mendonça representa a decadência dos grandes senhores de engenho que exerciam o poder patriarcal, dominando não só a região em que se encontravam, mas também todos que o rodeavam. Sua palavra deveria ser, em todas as situações, a palavra final e, quando contrariado ou desobedecido, a resposta sempre era veemente. A tentativa de manutenção desse *status quo* aparece logo após a compra

¹⁰⁷ Francisco Glauco Gomes Bastos é mestrando em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. É professor efetivo da rede estadual de ensino no Ceará, lotado na EEFM Dr. César Cals, onde exerce a função de Coordenador Escolar e, também, da rede municipal de ensino em Fortaleza, lotado na Escola Municipal Filgueiras Lima. Cursa ainda uma especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. É Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

¹⁰⁸ Os números, nas citações extraídas de *Panorama da Semiótica* – PS – referem-se às páginas em que elas se encontram.

da fazenda São Bernardo por Paulo Honório. No primeiro encontro entre os dois vizinhos, Mendonça mostra seu descontentamento:

[...] – O senhor andou mal adquirindo a propriedade sem me consultar, gritou Mendonça do outro lado da cerca.

– Por quê? O antigo proprietário não era maior? (Ramos, 1994, p. 25)¹⁰⁹

Percebe-se, no entanto, que o diálogo travado já aponta para a disputa que irá ocorrer de forma dissimulada, cheia de artifícios em que os dois, como animais selvagens, medem-se antes de se lançarem ao ataque na espreita de um momento mais adequado. Esse diálogo está permeado de elementos simbólicos que não se restringem à linguagem. Recorre-se, mais uma vez, a Peirce (op. cit., p. 62) quando afirma que “o mundo inteiro está permeado de signos, se é que ele não se compoñha exclusivamente de signos”. Um exemplo concreto pode ser encontrado no seguinte excerto:

Casimiro Lopes deu um passo; toquei-lhe no ombro e ele recuou. Mendonça compreendeu a situação, passou a tratar-me com amabilidade excessiva. Paguei-lhe na mesma moeda, (...) (SB, p. 26).

Observa-se, no fragmento acima, que não houve sequer uma palavra de Casimiro Lopes. Apenas um gesto – um passo – que pode ser classificado como um signo ou *representamen* perciano. Para Peirce (*apud* Nöth, 2005), um signo ou *representamen* é algo que, de acordo com certo aspecto ou medida, encontra-se para alguém no lugar de algo. Dessa forma, o passo representaria a agressão que Casimiro Lopes, como fiel escudeiro, para não chamar jagunço, desferiria em Mendonça. Essa seria o interpretante, ou seja, um signo mais desenvolvido criado na mente da(s) pessoa(s) a quem se dirige o signo. Ainda no fragmento supracitado temos o gesto de Paulo Honório – tocar o ombro de Casimiro Lopes – como elemento de mediação. A essa categoria poderíamos relacionar à terceiridade

¹⁰⁹ Os números, nas citações extraídas de *São Bernardo* – SB – referem-se às páginas em que elas se encontram.

perciana. Não se pode, porém, deixar de mencionar o princípio da semiose ilimitada de Peirce em que “(...) cada signo cria um interpretante que, por sua vez, é *representamen* de um novo signo, (...), *ad infinitum* (...)” (op. cit., p. 72). Nesse sentido, o toque de Paulo Honório seria o *representamen*, o recuo de Casimiro Lopes o interpretante dinâmico, ou seja, “o efeito direto realmente produzido por um signo sobre um intérprete (...)” (op. cit., p. 75); já as amabilidades dirigidas por Mendonça estariam no plano do interpretante final por se tratar “(...) (d)aquele resultado interpretativo ao qual cada intérprete está destinado a chegar se o signo for suficientemente considerado” (*idem*).

Outro elemento carregado de significação presente ainda no quinto capítulo de São Bernardo é a **cerca**. Conforme Peirce (op. cit.), o objeto é o segundo correlato do signo, correspondendo ao referente de forma meramente aproximativa. Como o objeto pode ser uma coisa material do mundo, da qual extraímos um conhecimento perceptível, ou pode ser ainda uma entidade imaginária, ligada à natureza de um signo ou pensamento, a palavra **cerca** muito nos tem a informar dentro do contexto simbólico do texto de Graciliano Ramos. Segundo Peirce (op. cit.), há uma terceira possibilidade de existência do objeto que vai além do que se pode perceber ou imaginar em certo sentido. Logo a palavra **cerca**, que é um signo, não pode ser imaginada, uma vez que não é ela em si que pode ser escrita ou pronunciada, mas somente algum de seus aspectos. No texto, portanto, tal palavra, escrita pelo autor ou pronunciada pelas personagens, é uma palavra específica quando se refere à demarcação de limites. Ela assume outra significação quando seu sentido extrapola a mera delimitação espacial das fazendas para representar o poder de cada fazendeiro. Nesse sentido, Peirce (op. cit., p. 68) reporta-se ao objeto: (...) *o objeto do signo pressupõe uma familiaridade a fim de veicular alguma informação ulterior sobre ele*.

Trata-se, pois, a palavra **cerca** de um objeto dinâmico, já que, por sua natureza, não pode exprimir, mas apenas indicar, cabendo a descoberta do sentido ao intérprete, através de experiências colaterais. Uma outra possível interpretação a que o objeto poderia

nos conduzir é o posicionamento político que cada personagem assume, já que se encontram em lados opostos da cerca.

Paulo Honório, apesar de representar uma mentalidade nova no trato agrário, utiliza-se de métodos tradicionais para se manter no poder. É uma personagem que representa uma classe social emergente, que não possui nome de família, que vem do nada, embora possua bastante desejo de ascensão social aliado à capacidade de trabalho, os quais se somam à esperteza e à ambição. Na sociedade nordestina de então o nome de família representava um bem inalienável e quem não o possuísse tornava-se passível de discriminação. Na visita feita por Paulo Honório a Mendonça para sondá-lo, após ter distinguido vultos rondando sua casa, pode-se perceber a valorização que Mendonça dá à revelação das origens de Paulo Honório, tentando constrangê-lo:

No dia seguinte visitei Mendonça, que me recebeu inquieto. (...) Dirigi amabilidades às filhas dele, duas solteras, e lamentei a morte da mulher, excelente pessoa, caridosa, amiga de servir, sim senhor. Mendonça, espantado, perguntou onde eu tinha visto d. Alexandrina.

– Faz tempo. Fui morador do velho Salustiano. Arrastei a enxada, no eito.

As moças acanharam-se mas o pai achou que eu procedia com honestidade revelando francamente a minha origem. (...).

[...]

– Trabalhador alugado, hem? Não se incomode. O Fidélis, que hoje é senhor de engenho, e conceituado, furtou galinhas.” (SB, 28-29).

Para Paulo Honório, no entanto, o importante era tornar São Bernardo uma fazenda próspera, bem diferente da de Mendonça entregue aos carrapichos e ao engenho de fogo morto. Além disso, seria preciso readquirir as terras de São Bernardo que Mendonça vinha tomando com sua cerca em face da incapacidade e do vício da jogatina de Luís Padilha.

As relações entre Paulo Honório e Mendonça, ainda que repletas de amabilidades, não passavam de dissimulações que

deixavam os dois personagens em constante estado de alerta: (...) *De repente um tiro. Estremeci. Era a pedreira, que mestre Caetano escavacava lentamente, com dois cavouqueiros.* (...) (SB, p. 31)

Além de confirmar a tensão existente entre os vizinhos, o fragmento acima nos remete aos princípios universais da semiótica de Peirce (*apud* Nöth, 2005), em que o tiro estaria no plano da primeiridade; o estremecimento, no da secundidade e, por fim, a conclusão de que se tratava da pedreira, no plano da terceiridade.

O fim da contenda entre os dois vizinhos se dá com a morte de Mendonça, vítima de uma emboscada. O narrador nos informa que Paulo Honório reconhece em seu terreiro o caboclo que havia visto na casa do Mendonça, tentando iludir o cachorro Tubarão. Em seguida relata:

No outro dia, sábado, matei o carneiro para os eleitores. Domingo à tarde, de volta da eleição, Mendonça recebeu um tiro na costela mindinha e bateu as botas ali mesmo na estrada, perto de Bom Sucesso. No lugar há hoje uma cruz com um braço de menos.

Na hora do crime eu estava na cidade, conversando com o vigário a respeito da igreja que pretendia levantar em S. Bernardo. Para o futuro, se os negócios corresse bem.

– Que horror! exclamou padre Silvestre quando chegou a notícia. Ele tinha inimigos?

– Se tinha! Ora se tinha! Inimigo como carrapato. Vamos ao resto, padre Silvestre. Quanto custa um sino? (SB, p. 33)

No fragmento acima, percebemos vários signos indiciais que nos remetem ao mesmo tempo, de forma paradoxal, tanto à responsabilidade de Paulo Honório pelo crime do Mendonça como à sua inocência. No último caso, o sinistro seria um ato providencial para Paulo Honório, ainda que executado por outro inimigo de Mendonça. Está claro, porém, que a segunda alternativa seria forçosa, visto que a conversa com o padre representaria o álibi necessário para Paulo Honório. Podemos ainda, a partir da imagem da cruz com um braço a menos, lembrar-nos da iconicidade prevista por Peirce (*op. cit.*). Como, segundo ele, muitos ícones podem fazer

parte de diversos modos de semiose, tais como similaridade e arbitrariedade, tornando-se signos simbólicos os de caráter convencionais, teríamos na primeiridade o objeto em si, sem nenhuma representação; no segundo momento, o qual estaria relacionado ao interpretante, a simbologia da morte; num terceiro momento, a ausência de um dos braços da cruz representaria metaforicamente a ausência de uma das forças da região, ou ainda, a queda da estrutura agrária tradicional representada por Mendonça.

A resposta de Paulo Honório ao padre Silvestre vem carregada de uma indiferença de quem tem uma consciência tranquila aliada à idéia de que, para a igreja o que importa é sua relação estreita com o poder. A morte de Mendonça horroriza, mas não escandaliza, visto que já há quem o substitua. Tenta Paulo Honório, então, prender o padre Silvestre aos assuntos ligados à construção de uma nova igreja.

2 A MULHER NA SOCIEDADE AGRÁRIA NORDESTINA

Ações de caso pensado, para tentar usar a linguagem de Paulo Honório, marcam sua vida. A compra da fazenda ao Luís Padilha e o casamento com Madalena irão comprovar o espírito pragmático do narrador-personagem de São Bernardo.

Após ter se estabilizado como um grande produtor rural, Paulo Honório sente a necessidade de providenciar um herdeiro. Sim! Providenciar! Seu espírito pragmático fazia-o ver as pessoas que o cercavam como bichos, dada à rudeza de sua alma, ou como objetos de sua serventia, de quem podia dispor como bem quisesse. A busca por uma esposa não é resultado de uma carência afetiva ou sexual, mas de posição social. É necessário deixar alguém que dê continuidade a sua obra. Paulo Honório passa, então, a idealizar uma mulher que seja capaz de realizar tal empresa. Assim começa o narrador-personagem o capítulo onze de São Bernardo:

Amanheci um dia pensando em casar. Foi uma idéia que me veio sem que nenhum rabo-de-saia a provocasse. Não me ocupo com amores, devem ter

notado, e sempre me pareceu que mulher é um bicho esquisito, difícil de governar.

(...) Não me sentia, pois, inclinado para nenhuma: o que sentia era desejo de preparar um herdeiro para as terras de S. Bernardo. (SB, p.57).

Imbuído da idéia de arranjar um casamento aliada à necessidade de falar com o dr. Magalhães, juiz de direito, resolveu visitá-lo. Desse modo, poderia aproximar-se de sua filha, d. Marcela. Encontra, no entanto, na casa do juiz, Madalena. Essa era uma professora formada pela Escola Normal, fisicamente oposta à mulher até então idealizada por Paulo Honório. A moça, porém, despertou-lhe interesse: *De repente conheci que estava querendo bem à pequena. Precisamente o contrário da mulher que eu andava imaginando – mas agradava-me, com os diabos. Miudinha, fraquinha. (...)* (SB, p. 67).

Apesar da simpatia de Paulo Honório por Madalena, seu imaginário é puramente determinista, do ponto de vista de Taine. Em diálogo com d. Glória, tia de Madalena, o narrador chega a desenvolver um silogismo pragmático: – *Qual reciprocidade! Pieguice. Se o casal for bom, os filhos saem bons; se for ruim, os filhos não prestam. A vontade dos pais não tira nem põe. Conheço o meu manual de zootecnia.* (SB, p. 87)

Na passagem acima, podemos ter como primeira premissa que o pai é bom; como segunda premissa que a mãe é boa; logo, os filhos são bons. Teríamos, então, conforme as dez classes principais de Peirce, um legi-signo¹¹⁰ simbólico, já que temos um signo do discurso racional.

A escolha da expressão **rabo-de-saia**, no fragmento anterior, denota também certo desdém pela mulher. No campo do *representamen* perciano, a expressão estaria na primeiridade. A relação do significante ao significado mulher estaria no campo do interpretante, portanto na secundidade. A relação desse interpretante com o sentido genérico de mulher estaria no campo da terceridade, tornando-se imediatamente *representamen* num processo de semiose ilimitada. Quando o narrador afirma que conhece o seu manual de

¹¹⁰ Legi-signo é o signo que é uma lei.

zootecnia, a escolha do significante, numa perspectiva saussureana, não se faz por acaso. Umberto Eco defende que

(...) O caminho interpretativo do leitor através de uma obra literária, (...), é implícito na obra mesma, que propõe, na sua estrutura, um leitor modelo que segue e explora um potencial interpretativo da obra justificado pelas evidências que o texto contém. (...) (apud Nöth, op. p.166)¹¹¹

É nesse aspecto que afirmamos que Paulo Honório vê todas as criaturas como bichos. A mulher não deveria passar de uma fêmea. Mero instrumento de reprodução. O casamento, por sua vez, simples contrato, fruto de um jogo de interesses mútuo. O acerto do casamento com Madalena se dá de forma fria. Para a mulher representava segurança. A própria Madalena diz: – *O seu oferecimento é vantajoso para mim, seu Paulo Honório, (...)* (SB, p. 89).

Engana-se, porém, quem acredita que Madalena vai reproduzir o comportamento feminino de submissão. Muito pelo contrário, logo após o casamento Madalena entrega-se a trabalhos na fazenda, demonstrando sensibilidade aos problemas dos moradores de S. Bernardo. Sua conduta irrita Paulo Honório que imaginava a moça como uma boneca da Escola Normal. Madalena estava à frente de seu tempo. Possuía idéias liberais.

Para Viana (1997), a entrada de Madalena em cena provoca a divisão do palco onde a história se desenrola. A personagem Paulo Honório, que até então dominava toda a cena, cede espaço à personagem Madalena que, na trama, torna-se coprotagonista no enredo. Entenda-se enredo como, segundo Sklovskij, (...) a maneira pela qual a narrativa é “tornada estranha”. Ele é *a transformação das ações e eventos em literatura* (SSXX, 89-90), e trama como (...) *a transformação literária da narrativa na seqüência determinada pelas escolhas do narrador (...)* (SSXX, 89).

¹¹¹ Os números, nas citações extraídas de *A Semiótica no Século XX – SSXX* – referem-se às páginas em que elas se encontram.

Conforma Greimas, o nível profundo de um texto se por relações de oposição, tais como liberdade *versus* submissão. Madalena, pois, na estrutura profunda do texto, vai representar uma força determinante para os rumos da narrativa. Toda a insegurança de Paulo Honório parte das colocações de Madalena. O narrador, por vários momentos, ainda no nível da estrutura profunda do texto, enfatiza a dicotomia homem *versus* mulher na sociedade agrária nordestina do início do século XX:

(...) Tenho portanto um pouco de religião, embora julgue que, em parte, ela é dispensável num homem. Mas mulher sem religião é horrível.

(...) Mulher sem religião é capaz de tudo (*sic*) (SB, p. 133).

E ainda:

Confio em mim. Mas exagerei os olhos bonitos do Nogueira, a roupa bem feita, a voz insinuante. (...) Misturei tudo ao materialismo e ao comunismo de Madalena – e comecei a sentir ciúmes.” (*idem*).

Ou:

Não gosto de mulheres sabidas. Chamam-se intelectuais e são horríveis. (...) (*ibidem*).

A decadência do protagonista vai se dar a partir do suicídio de Madalena. A vitória da Revolução de 30 será o pretexto para que ocorra a queda política do partido de Paulo Honório. Os agregados se afastam e Paulo Honório volta a viver só. Não possui, entretanto, mais forças para reerguer S. Bernardo. Já é um homem de meia idade que não sabe o que fazer do herdeiro que Madalena lhe deixou:

(...) É certo que havia o pequeno, mas eu não gostava dele. Tão franzino, tão amarelo!

– Se melhorar, entrego-lhe a serraria. “Se crescer assim bambo, meto-o no estudo para doutor (SB, p. 177).

3 A METALINGUAGEM EM SÃO BERNARDO

Os três capítulos iniciais e o último – o capítulo 36 – são exclusivamente metalinguísticos. Paulo Honório, único narrador-personagem de Graciliano Ramos, começa o texto da seguinte maneira:

Antes de iniciar este livro, imaginei construí-lo pela divisão do trabalho.

(...) Eu traçaria o plano, introduziria na história rudimentos de agricultura e pecuária, faria as despesas e poria o meu nome na capa (SB, p. 5).

Os dois parágrafos iniciais da obra já nos denotam a postura autoritária de Paulo Honório, cuja participação na construção da obra seria ínfima, mas, devido a seu poder econômico, os louros seriam seus. Ainda no primeiro capítulo, Paulo Honório apresenta-nos o resultado das conversas com Gondim, redator do Cruzeiro, ou seja, dois capítulos escritos em linguagem literária. Paulo Honório, irritado, afirma que não há quem fale da maneira como Gondim escreveu. O redator do Cruzeiro, por sua vez, refuta:

(...) um artista não pode escrever como fala.

– Não pode? perguntei com assombro. E por quê?

Azevedo Gondim respondeu que não pode porque não pode.

– Foi assim que sempre se fez. A literatura é a literatura, seu Paulo. A gente discute, briga, trata de negócios naturalmente, mas arranjar palavras com tinta é outra coisa. Se eu fosse escrever como falo, ninguém me lia (SB, p. 7).

O excerto acima já nos remete para a problemática do discurso adequado, ou não, à fala. Graciliano Ramos permite que seu narrador escreva, posteriormente, de forma adequada à realidade em que vive. Isso nos remete aos conotadores estéticos simples de Johansen. Para este (...) *Conotadores estéticos simples são signos cuja expressão consiste de somente um dos quatro estratos do signos denotativo.* (...) (SSXX, 79). A discussão travada por Paulo Honório e Gondim certamente nos conduz aos conotadores simples baseados

na forma de conteúdo denotativa, uma vez que se trata de casos de licença poética. Além disso, como já citamos anteriormente, a metáfora de que Paulo Honório se utiliza para, não só descrever, do ponto de vista narrativo, mas tratar as pessoas que o rodeiam, no caso “bichos”, estariam nesse mesmo plano:

Bichos. As criaturas que me serviram durante anos eram bichos. Havia bichos domésticos, como o Padilha, bichos do mato, como Casimiro Lopes, e muitos bichos para o serviço do campo, bois mansos. Os currais que se escoram uns aos outros, lá embaixo, tinham lâmpadas elétricas. E os bezerrinhos mais taludos soletravam a cartilha e aprendiam de cor os mandamentos da lei de Deus.

Bichos. Alguns mudaram de espécie e estão no exército, volvendo à esquerda, volvendo à direita, fazendo sentinela. Outros buscaram pastos diferentes (SB, p.185).

Percebe-se aqui, além da presença da metáfora, as idiossincrasias materiais e intelectuais do autor – no caso Paulo Honório – remetendo-nos a mais um dos conotadores simples de Johansen – aqueles baseados na substância de conteúdo denotativa. A escolha dos signos linguísticos, numa perspectiva periciana, mais uma vez nos induz à sua semiose ilimitada. O *representamen* “currais” em si não pode ser compreendido; no nível do interpretante, “currais” seria o local onde se guarda o gado; na terceiridade, as casas dos moradores. Num processo de semiose ilimitada, ainda que não descontrolada, como sugere Barthes, esses seriam descritos como “gado”, “boi manso”, entre outros termos que nos levariam a diversas interpretações. Uma delas estaria voltada para o caráter passivo da grande massa trabalhadora do país, visto que o autor de São Bernardo – Graciliano Ramos – teve influências socialistas e participações comunistas em sua vida.

As interpretações aqui citadas, porém, não podem ser totalmente livres. Deve haver algum suporte teórico extratextual e indicial intratextual para conformar tais raciocínios. Reportemo-nos a Eco, em sua semiótica da literatura, quando defende que a obra literária não é aberta a todo tipo de interpretação. Para Eco, o

caminho de interpretação que o leitor deve seguir numa obra literária está implícito na própria obra. Esse leitor ideal deve explorar o potencial de obra da obra, apoiando-se nas evidências contidas no texto.

REFERÊNCIAS

CHALHUB, Samira. **A Metalinguagem**. 3ª. edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FIORIN, José Luiz. PLATÃO, Francisco Savioli. **Para Entender o Texto**. 5ª. edição. São Paulo: Editora Ática, 2005.

NÖTH, Winfried. **A Semiótica no Século XX**. 3ª. edição. São Paulo: ANNABLUME, 1996.

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce**. 4ª. edição. São Paulo: ANNABLUME, 2005.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 60ª. edição. Rio de Janeiro: Record, 1994.

VIANNA, Lúcia Helena. **Roteiro de Leitura: São Bernardo de Graciliano Ramos**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

1 INTRODUÇÃO

As obras lexicográficas sempre foram consideradas importantes ao longo dos tempos, quer seja por servirem ao propósito de armazenar o arcabouço científico e cultural de uma dada sociedade, quer seja pelo seu caráter pedagógico. No que diz respeito especialmente ao segundo aspecto de tais obras, nas últimas décadas surgiram discussões sobre a produção e o uso de dicionários que pudessem cumprir um papel didático, servindo de suporte para aprendizes de línguas.

Assim, ganha importância um novo ramo da Lexicografia, a lexicografia pedagógica ou metalexigrafia, que passa a se ocupar cada vez mais da confecção de dicionários voltados para a sala de aula e para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ou de língua materna. Além disso, a metalexigrafia vem se consolidando como um norte teórico-metodológico para lexicógrafos que se aventuram na produção de obras direcionadas a estudantes. Vale salientar, ainda, que os estudos metalexigráficos já se encontram bastante desenvolvidos em muitos países, especialmente, na Espanha, Alemanha, Inglaterra e na França.

Contudo, no Brasil, somente a partir de 2001, com a distribuição de dicionários para alunos das escolas públicas (via Ministério da Educação – MEC) e com o estabelecimento de alguns critérios gerais estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP para a escolha dessas obras, é que se começa a discutir a utilização de dicionários escolares como instrumentos que exercem grande influência na aprendizagem.

Dessa forma, a necessidade de estudos metalexigráficos, no Brasil, cresce em resposta à enxurrada de dicionários que são

¹¹² Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC e diretor geral de escola da rede estadual de ensino/SEDUC.

colocados no mercado, na maioria das vezes em desacordo com critérios lexicográficos. Damim (2005), por exemplo, registra que dos 23 dicionários apresentados ao MEC em 2001, 11 foram desconsiderados por apresentar algumas deficiências.

Portanto, propomo-nos, neste trabalho, fazer uma descrição, à luz da metalexigrafia, de como se estabelece a rede léxico-semântica no interior de dois dicionários escolares (Miniaurélio Jr. 2005 e Mini-Houaiss 2004), por meio das remissões presentes na microestrutura dos verbetes desses dicionários, a fim de que se possa ter cada vez mais subsídios teórico-metodológicos que norteiem a escolha de dicionários para estudantes.

2 LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA

2.1 Lexicologia

A Lexicologia é a disciplina que estuda as palavras de uma língua, em discursos individuais e coletivos. É ela que trata das relações de sentido que existem entre as palavras que constituem o léxico de uma língua. Além disso, tem ainda a tarefa de estabelecer a lista de unidades que compõem o léxico de uma dada língua.

A Lexicologia, pois, assume um *status* científico e tem-se desenvolvido bastante nos últimos tempos, a partir de estudos que analisam o léxico com base em *corpora* constituído por palavras retiradas de contextos reais de uso como notícias, anúncios, textos conversacionais entre outros, veiculados nos mais diversos suportes textuais. Destaque-se ainda que o crescimento desta disciplina, hoje em dia, deve-se muito às contribuições da Pragmática, da Linguística Cognitiva, da Sociolinguística, etc.

Contudo, há que se estabelecer, ao tratar-se de dicionários, a distinção que se faz atualmente entre a Lexicologia, entendida como a disciplina que se ocupa das reflexões teóricas sobre os dicionários e a Lexicografia, que diz respeito às questões práticas de elaboração e confecção de dicionários.

2.2 Lexicografia

A Lexicografia, por sua vez, caracteriza-se para muitos autores, como a "arte" ou "técnica" de fazer dicionários. A ancorada nos preceitos teóricos estabelecidos pelos estudos lexicológicos, feitos nos últimos tempos, a Lexicografia surge como a aplicação prática dessas teorias lexicológicas. Por isso mesmo, tem sido classificada como estando no âmbito da Linguística Aplicada.

Para Casares (1992, pp. 10-11), apesar de serem disciplinas que têm o mesmo objeto de estudo - o léxico – diferenciam-se pelo enfoque que lhe é dado:

É de igual maneira que distinguimos uma ciência da gramática e uma arte da gramática, podemos distinguir duas faculdades que têm sua origem num objeto comum, a forma e o significado das palavras: a Lexicologia, que estuda estas matérias do ponto de vista geral e científico, e Lexicografia, cujo sentido, principalmente usual, define-se acertadamente em nosso léxico como "a arte de compor dicionários.

Essa concepção apresentada por Casares (1992) tem sido bastante aceita e difundida pela maioria dos teóricos que se preocupam com o estudo do léxico, por concordarem que a Lexicografia está notabilizando-se como a parte prática da Lexicologia, o que parece ser de extrema importância para que não se confundam as duas disciplinas como se tratando de uma só.

2.2.1 Lexicografia teórica ou metalexigrafia

O fazer lexicográfico está intimamente ligado aos avanços das teorias da Linguística moderna. Desse modo, muito além da simples confecção e elaboração de dicionários, a Lexicografia tem se dedicado a outros aspectos relativos a essas obras, como, por exemplo, o uso de dicionários escolares e a crítica que a eles se faz.

A *lexicografia teórica* ou *metalexigrafia* é um espaço multidisciplinar que absorve as contribuições que lhe são dadas pelas

várias outras disciplinas da Linguística moderna, tais como a Semântica, a Gramática, a Pragmática, etc.

A avaliação de dicionários

Alguns estudos têm sido importantes para o desenvolvimento da metalexigrafia como um ramo da Lexicologia e da Lexicografia. No Brasil, diversos pesquisadores como Biderman (2003), Fernández (2003) e Damim (2005), entre outros, têm buscado analisar com mais afinco a intrínseca relação entre os dicionários e o ensino de línguas. Contudo, há ainda uma carência muito grande de bons trabalhos voltados para dicionários pedagógicos em língua materna, ao passo que em língua estrangeira, as pesquisas metalexigráficas já estão mais avançadas.

Como se percebe, essa atenção maior aos dicionários de língua estrangeira, reforçada pelo mercado editorial, acabou relegando um lugar menor à análise e à descrição de dicionários de língua materna. Porém, de acordo com os registros feitos por Welker (2006), somente a partir de 2001 com o estabelecimento de critérios para a escolha de dicionários que seriam distribuídos para alunos de escolas públicas, por intermédio do Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos - PNLD, alguns pesquisadores brasileiros começaram a concentrar suas atenções nas questões relativas à confecção e ao uso de dicionários escolares em língua materna.

Diversos trabalhos importantes foram desenvolvidos, tendo como norte as obras lexicográficas que seriam adotadas nas escolas públicas brasileiras. Dentre esses trabalhos, destacam-se pesquisas como a de Biderman (2003) que analisou dois dicionários (*Aurélio* e *Houaiss*), a fim de destacar semelhanças e diferenças entre eles, no que diz respeito à macroestrutura e à microestrutura, à luz da metalexigrafia; o estudo de Assad (2004), no qual a autora faz uma análise comparativa de como os dicionários *Aurélio*, *Houaiss* e *Caldas Aulete* estabelecem as relações de sinonímia em seus verbetes e, talvez a que mais se destaca, a pesquisa de Damim (2005), que visa estabelecer parâmetros para a análise de dicionários escolares,

no intuito de subsidiar a escolha de tais obras por parte de professores e pelo próprio Ministério da Educação.

Esses trabalhos, pois, só têm reforçado a idéia de que a necessidade de se criar uma atmosfera de estudos metalexigráficos em língua materna, que contribua para o aprimoramento dos professores, cresce em razão do enorme *déficit* de aprendizagem de nossos alunos. Assim sendo, um professor que careça de uma formação adequada para o uso do dicionário escolar, possivelmente conduzirá seus alunos a relegá-lo a um lugar menor, cumprindo apenas a função de tira-dúvidas. Isso é muito pouco, em face da gama de possibilidades que o dicionário apresenta ao consulente no momento da consulta, pois, ele pode proporcionar a absorção não só de significados, mas também de conhecimentos enciclopédicos e científicos, que facilitam o aprendizado dos alunos em língua materna e nas outras disciplinas escolares.

3 O DICIONÁRIO

O dicionário é um produto ainda inacabado da memória e cultura de um povo. Nele, não só se armazenam a bagagem cultural e histórica de uma sociedade, como também se podem evidenciar as transformações por que ela passou e passa. Além do mais, o dicionário pode ser classificado de diversas formas, conforme sua extensão (minidicionários/*thesaurus*), sua forma de organização (semasiológicos/onomasiológicos) e o fim a que se destina (dicionário geral/dicionário escolar/dicionário técnico).

Dubois (1971, p. 26) apresentam algumas perspectivas que servem para caracterizar o dicionário:

Em primeiro lugar o consideram um **objeto manufaturado** cuja produção responde a exigências de informação e comunicação. Têm ademais um **objetivo pedagógico**, posto que são instrumentos de educação permanente. Por outro lado, os dicionários estão ligados fundamentalmente ao desenvolvimento da comunicação escrita. São também objetos culturais e podem conceber-se eles mesmos como obras literárias.

Dessa forma, seguindo essa orientação de que um dicionário pode ser considerado um texto, um discurso, é que o estudo das *referências cruzadas ou remissivas*, como um dos aspectos marcantes desse caráter textual-discursivo dos dicionários, apresenta-se como um vasto campo de pesquisa a ser explorado.

4 A REDE DE REMISSIVAS

Tradicionalmente, costuma-se analisar a organização dos dicionários em geral, a partir de dois pontos fundamentais: a macroestrutura e a microestrutura. A primeira diz respeito à disposição das palavras-entrada no dicionário, bem como à quantidade de entradas constantes nele. A microestrutura, por sua vez, refere-se à estruturação interna do verbete (informações gramaticais, definições, remissivas, etc.).

Contudo, de acordo com o que destaca Welker (2004, p. 177) *entre essas duas 'estruturas' há uma outra, denominada, às vezes, medioestrutura (termo empregado mais na Alemanha, mas aparecendo como lema também em Hartmann e James 1998). Trata-se de um sistema de remissões (ou referências cruzadas, al. Verweise, esp. Remisiones, fr. Renvois, ingl. Cross-references), isto é, de maneiras de se remeter o usuário de um lugar a um outro.*

Há, portanto, remissões que são externas, referindo-se às fontes de consulta utilizadas pelo lexicógrafo para a produção do dicionário, ou internas, que dizem respeito às informações presentes nos verbetes. As remissivas, portanto, podem ser obrigatórias ou facultativas, cumprindo, dessa forma, a função de evitar repetições.

Além do mais, há que se considerar também que problemas na rede medioestrutural podem comprometer o fluxo da informação ao longo do dicionário e, por conseguinte, frustrar o consulente, em face do insucesso de sua consulta. Dentre esses problemas, destacam-se as PISTAS FALSAS e a CIRCULARIDADE, que evidenciam não só a má qualidade dos elos remissivos de um dicionário, como também dos verbetes que o compõem.

5 MÉTODO DE ANÁLISE

O presente estudo desenvolveu-se com base no *método indutivo* de investigação científica, pois logo a princípio surgiu-nos uma situação-problema, motivada pela dificuldade que tivemos, como professor de Língua Portuguesa, em perceber algum tipo de padronização, com relação à *medioestrutura*, nas obras lexicográficas escolhidas para a análise, o Minidicionário Aurélio Jr. (2005) e o Mini-Houaiss (2004), doravante MAu05 e o MHou04. Como desdobramento de tal situação-problema, formulamos a seguinte questão: A não padronização da rede léxico-semântica nos dicionários escolares, doravante DEs, compromete o fluxo da informação e, por conseguinte, o sucesso da consulta por parte do aluno/consulente?

A fim de buscarmos resposta para nossa questão inicial, estabelecemos a microestrutura abstrata dos artigos léxicos selecionados nas obras em estudo. Vale ressaltar também que tais artigos léxicos tinham essencialmente de pertencer às três categorias gramaticais mais produtivas da língua portuguesa: substantivo, adjetivo e verbo.

Dessa forma, decidimos, *a priori*, estabelecer uma comparação entre as referidas obras, no intuito de destacar semelhanças e diferenças, no que diz respeito ao seu sistema de remissivas para, posteriormente, estabelecermos um *tipo ideal* de dicionário escolar, no qual as remissivas estejam adequadas aos princípios do fazer lexicográfico, caracterizando, dessa forma, o método de pesquisa *tipológico*.

6 DESCRIÇÃO GERAL DA MEDIOESTRUTURA DO MAU05 E DO MHOU04

No que diz respeito à organização medioestrutural, os dois dicionários em questão apresentam remissões facultativas, marcadas por alguns índices remissivos. No entanto, alguns desses índices não são claramente explicados nos textos iniciais, nem nas listas de abreviaturas, o que, longe de facilitar a consulta, pode comprometê-la.

Especificamente em relação ao MAu05, constatamos que, nos textos iniciais, os mecanismos de remissão no dicionário são mostrados de forma sucinta, considerando como **ÚNICA** forma de remissão a palavra *veja*. Dessa forma, outros índices remissivos que fazem parte da microestrutura de alguns artigos léxicos analisados, não são contemplados na seção que explica as remissões no dicionário, tampouco aparecem na lista de abreviaturas, como é o caso da sigla para o termo conferir (Cf.), por exemplo.

No MHou04, as diferentes formas de remissão facultativa estão descritas nos textos iniciais, porém o fato de não estarem reunidas numa única seção intitulada ‘remissivas’ pode prejudicar a apreensão por parte do aluno/consultante de que há vários mecanismos no dicionário, que se prestam à função de remeter de um lugar a outro, ao longo da obra. Como exemplo dessa prática presente no MHou04, temos o til (~) que faz referência a palavras de sentido aproximado e é explicado na seção ‘definições’, nos textos iniciais.

A remissão a sinônimos e a antônimos está presente em alguns dos artigos léxicos que analisamos, sendo marcada no interior dos verbetes dos dois dicionários de maneira diferente. O MAu05, por exemplo, utiliza as palavras *sinônimo* e *antônimo* para marcar esse tipo de remissiva, já o MHou04 indica os antônimos por meio de um símbolo (□).

Outro aspecto relevante que observamos nos artigos léxicos analisados, embora não faça parte do escopo de nossa pesquisa, é o fato de haver uma maior frequência de remissão por sinonímia no MAu05 em relação ao MHou04, ao passo que no segundo há uma frequência maior de remissão por antonímia em relação ao primeiro.

Além das remissões a sinônimos e a antônimos, é importante notar que não foi encontrada, em nenhuma das amostras do MAu05, referência aos textos externos, nem mesmo nos verbos. No MHou04, nos verbetes cuja palavra-entrada é um verbo, há referência a modelos de conjugação presentes nos textos pospostos do dicionário. Vale ressaltar que essa remissão é explicada e exemplificada nos textos iniciais do MHou04, mas como não faz parte da seção

‘remissivas’ pode até não ser considerada pelo aluno/consultante como um mecanismo de remissão.

A organização medioestrutural dos dois dicionários apresenta algumas falhas que, no nosso entendimento, comprometem a obtenção da informação inicialmente demandada pelo o usuário. Dentre elas, destacamos a não padronização dos mecanismos de remissão, ocorrência marcante nos verbetes analisados no MAu05. A variabilidade dos índices remissivos neste dicionário é, pois, um ponto negativo no que se refere à qualidade dos artigos léxicos constantes na obra, além do fato de que os diferentes índices remissivos não são previamente explicitados. No MHou04, não há variabilidade em relação aos índices remissivos propostos pelo lexicógrafo nas explicações iniciais de como usar o dicionário, porém a dispersão destas informações ao longo das diversas seções que compõem os textos iniciais da obra dificulta também a percepção de que há um padrão, no MHou04, em relação à sua rede de remissivas.

Além da não padronização do sistema de remissões, outro problema merece ser destacado: a **CIRCULARIDADE** das informações nas definições. Especialmente no que diz respeito a alguns artigos léxicos do MAu05, observamos que remetiam a outros que, ao serem acessados pelo usuário, tinham como remissiva, por sua vez, a palavra-entrada do verbete anterior. Em suma, um levava ao outro e vice-versa. Dessa forma, não se cumpria a função primordial de um DE, a de apresentar informações novas, pois, ao remeter-se o usuário para o ponto de partida de sua consulta, sua dúvida não é esclarecida.

Quanto ao MHou04, não registramos, em nenhuma de nossas amostras, ocorrências de **CIRCULARIDADE**. No entanto, o fato de que esse DE, assim como o MAu05, apresenta **PISTAS FALSAS** demonstra que ainda há muitas arestas a serem aparadas, sobretudo, em relação às pistas falsas visto que, conforme já afirmamos anteriormente, elas se configuram, juntamente com a circularidade, num elemento desmotivador para o usuário, pois comprometem o fluxo contínuo de informações no dicionário.

Assim sendo, julgamos que, a partir das amostras analisadas nesta pesquisa, nossa hipótese inicial se confirma: a não padronização da rede remissiva nos DEs compromete o fluxo contínuo da informação, não só por conta da variabilidade dos índices remissivos em uma mesma obra, ou entre uma obra e outra, como também devido aos obstáculos criados pela CIRCULARIDADE e pelas PISTAS FALSAS, levando ao insucesso na obtenção da informação inicialmente demandada pelo aluno. Além do mais, fica evidente que é necessário zelo, por parte do lexicógrafo, também com a medioestrutura de seu dicionário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da rede léxico-semântica nos dicionários, em especial nos dicionários escolares, ainda tem muito a desenvolver. Apesar de muitos autores aqui no Brasil relegarem um lugar menos privilegiado a esse aspecto dos dicionários.

Ao que parece, há uma mudança de perspectiva em relação à maneira de ver o dicionário. Ao invés de considerá-lo como uma simples “lista” de palavras constantes do léxico da língua, ele tem passado a ser encarado sob um enfoque mais textual-discursivo, levando-se em conta os elos entre os diversos verbetes na macroestrutura e na microestrutura do dicionário.

No que concerne aos dicionários escolares, essa questão é ainda mais relevante, pois além de influenciar os lexicógrafos no modo de fazer dicionários, influencia sobremaneira professores e alunos na forma como irão consultar os dicionários, a fim de que não sejam geradas frustrações, ao contrário, que o dicionário possa ser um instrumento facilitador tanto para a produção quanto para compreensão de uma dada língua.

REFERÊNCIAS

- ASSAD, Claudia. A Sinonímia no Dicionário. In.: **Caderno Seminal Digital** – Vol 1 – Nº 2 – 1. (Jul/Dez-2004). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004, p. 17-29
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionários do Português: da Tradição à Contemporaneidade**. Araraquara: Alfa v. 47, n. 1, 2003, p. 53-69.
- CASARES, J. **Novíssimo Diccionario Inglés-Español, Español-Inglés**. Madrid: Saturnino Calleja, 1992.
- DAMIM, Cristina. **Proposição de Critérios Metalexigráficos para Avaliação do Dicionário Escolar**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- DUBOIS, Jean *et* Claude. **Introduction à la Lexicographie: le dictionnaire**. Paris: Ed. Larousse, 1971.
- FERNÁNDEZ, Dolores Azorín. *La Lexigografia como Disciplina Lingüística*. In: GUERRA, A. M. M. (Coord.). **Lexicografia Española**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003, p. 31-52
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.
- Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 2ª ed. rev.e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- WELKER, H. A. **Dicionários: uma Pequena Introdução à Lexicografia**. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 2004.
- _____. **O Uso de Dicionários: Panorama Geral das Pesquisas Empíricas**. Brasília: Thesaurus, 2006.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

Maria das Graças Girão Nobre¹¹³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante algumas décadas, o ensino de Língua Estrangeira (LE) sofreu certo descaso no Brasil, sendo até mesmo, muitas vezes, injustamente considerado irrelevante para o Currículo Educacional, deixando de fazer parte da formação global do educando (BRASIL – PCNEM, 2002). Ainda segundo os PCNEM, muitas eram as razões que descaracterizavam o caráter prático para o ensino de LE nas escolas públicas do nosso país, notadamente a língua inglesa. Tanto a qualificação inadequada de professores, quanto a heterogeneidade das classes e o reduzido número de aulas reservado ao estudo da disciplina, a escassez de material didático, bem como seu alto custo, classes numerosas, entre outros fatores, têm inviabilizado o bom andamento desse processo.

Infelizmente, o que ainda presenciamos nos dias de hoje, em muitas escolas públicas, além da carência de professores qualificados para o ensino dessa língua é, principalmente, a tendência de alguns desses professores utilizarem o método tradicional e tradução ao pé da letra com material didático voltado apenas para as formas linguísticas, quer aplicando exercícios descontextualizados de gramática, quer listando um número enorme de palavras com a tradução no quadro, quer utilizando exercícios mecânicos de substituição, repetição e memorização.

¹¹³ Graduada em Letras modernas – Inglês e Português pela Universidade Federal de Goiás. Especializações: Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e Linguística Aplicada em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Faculdade 7 de Setembro. Possui First Certificate in English – international examinations pela University of Cambridge. Técnica do Ensino Médio/CDESC – SEDUC. Coautora do Projeto ‘Primeiro, Aprender!’ e da coleção ‘Escola Aprendente’.

Tais procedimentos, por apresentarem inadequação e artificialidade das situações em que o léxico e a gramática são apresentados e praticados chegam a ser uma incoerência, como por exemplo: *What's on the table? A book* (O que está sobre a mesa? Um livro); *Where's the bag? On the floor* (Onde está a bolsa? No chão). Segundo Widdowson (1991), eles acarretam, também, situações não apenas do uso inadequado da língua, mas, sobretudo, levam a uma predisposição à não naturalidade dessa língua, já que os objetos mencionados estão às vistas claras, deixando, portanto, de apresentar o caráter de qualidade genuína de comunicação real.

Da inadequação dessas situações didáticas surgiu, nas últimas décadas, a necessidade de se repensar novas práticas e procedimentos metodológicos para o ensino de LE, os quais devem estar voltados tanto para a realidade do aluno, quanto para seus interesses e necessidades, bem como para a aprendizagem do *conhecimento do seu uso* (BRASIL, 1998:27), de modo que esse aprendizado seja algo útil e significativo.

Diante do quadro formado por essas velhas práticas didáticas, arraigadas na metodologia do ensino de língua inglesa nas escolas públicas e da necessidade de mudar-se esse quadro, tanto para melhor desenvolver o interesse e a competência em língua inglesa dos alunos, como para atender-se às exigências dos PCN, nos questionamos se o desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa, através de estratégias cognitivas e metacognitivas será um procedimento mais adequado aos interesses e às necessidades do aluno da escola pública, possibilitando-os a atingir um melhor nível de competências nessa língua.

Mais especificamente, nos indagamos: 1) Que tipos de textos e de gêneros textuais despertam mais interesse nos alunos, motivando-os a procurar entender esse texto e, conseqüentemente, desenvolver a habilidade de compreensão leitora? 2) Que tipo de atividades devem ser trabalhadas para que estratégias cognitivas e metacognitivas possam ser desenvolvidas de modo a facilitar a compreensão leitora? 3) A habilidade de compreensão leitora dos alunos da escola pública pode ser melhorada através da prática da

leitura de textos de tipos e gêneros variados e do desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas?

Tendo em vista o exposto, objetivamos, nesta pesquisa, averiguar se a viabilidade e a adequação do desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa correspondiam aos interesses e às necessidades do aluno da escola pública. Para tanto, através de uma pesquisa-ação¹¹⁴, desenvolvida com a oferta de um minicurso, nos propusemos a analisar que tipos de textos e de gêneros textuais despertavam mais interesse naqueles alunos ao ponto de motivá-los a procurar entender esses textos e, conseqüentemente, a desenvolver a habilidade de compreensão leitora.

Este artigo propõe, portanto, fazer uma análise e um levantamento no tempo e no espaço acerca da nossa caminhada ao retornar para a escola pública em 1998.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Aebersold & Field (1996) afirmam que pessoas leem com propósitos e de maneiras diferentes. Essas autoras apontam que algumas pessoas leem mais rapidamente, outras são mais lentas; outras leem para obter uma compreensão mais completa/detalhada do texto, enquanto outras querem apenas ter uma compreensão geral através de um *skimming*; já outras querem tão somente encontrar aquela parte que contém a informação necessária, através do *scanning*. E, assim, segundo essas autoras, pessoas variam o comportamento de leitura de acordo com seu propósito de leitura.

Da mesma forma, é necessário que o professor estabeleça, em sua sala de aula (o que pode ser feito em conjunto com a turma), propósitos para a leitura, definindo o nível de compreensão a ser alcançado e envolvendo desde a compreensão geral em relação ao que é tratado no texto até a procura de uma informação específica,

¹¹⁴ Esta pesquisa foi apresentada na Faculdade 7 de Setembro, em 2008, como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, tendo como orientadora a Profa. Dra. Phd Vlândia Cabral Borges do Departamento de Letras Estrangeiras da universidade Federal do Ceará.

como data, título, subtítulo, um nome, a função social, uma marca tipográfica, etc, bem como procurar uma palavra no dicionário.

É importante atinar, também, para um nível mais complexo de leitura, a fim de desenvolver o senso crítico dos nossos alunos, possibilitando, também, um letramento crítico, através da formação de uma consciência mais crítica, dependendo do tipo de resposta que a pergunta possibilita (BRASIL, 2006).

Portanto, o processo de leitura, segundo Kleiman (1998, p.50), pode ser entendido *como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem de texto*. Para essa autora, as estratégias metacognitivas são operações (não regras), segundo as quais temos o controle consciente para se processar o texto. É quando dizemos e explicamos a nossa ação, quer autoavaliando a nossa própria compreensão, quer determinando os objetivos propostos para aquela leitura, quer verbalizando o momento da compreensão leitora.

Quanto às estratégias cognitivas, segundo a mesma autora, seriam aquelas operações inconscientes no sentido de que a ação não chegou ao consciente. São aqueles procedimentos denominados automatismos da leitura, sobre os quais não temos nem o controle e nem refletimos sobre os mesmos. São, portanto, procedimentos geralmente impossíveis de descrever e de verbalizar, já que dependem do conhecimento que está implícito e que muitas vezes não é verbalizado. Como exemplo dessa operação, a autora cita o fatiamento sintático.

Ainda segundo Kleiman (op. cit.), *O ensino estratégico de leitura consistiria por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas*.

No minicurso proposto para esta pesquisa-ação, procuramos desenvolver e praticar algumas **estratégias metacognitivas e cognitivas** que julgamos ser as mais importantes para os nossos alunos. Assim, foram trabalhadas as seguintes **estratégias metacognitivas**: *skimming* e *scanning*, identificação de palavras-chave, reconhecimento de palavras cognatas e de falsos cognatos e identificação de marcas tipográficas. Foram, também, trabalhadas as

seguintes **estratégias cognitivas**: predição, produção de inferências, reconhecimento de pressupostos, identificação de elementos coesivos e construção da coerência textual.

3. METODOLOGIA

3.1 Priorizando o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora

Partindo do princípio de que o ensino de Línguas Estrangeiras pressupõe o desenvolvimento das quatro habilidades - entender, falar, ler e escrever (BRASIL, 2002, p.148), que o discurso dos nossos alunos da escola pública continua o mesmo (*fessor(a) nós num sabe (sic) nem português quanto mais inglês!*) e fundamentada nos PCN+ Ensino Médio (op. cit.) elegemos a leitura e a interpretação de textos como eixos norteadores da nossa pesquisa, tendo em vista que tais procedimentos favorecem o desenvolvimento dos três níveis de competências: interativa, textual e a gramatical, esta última sendo trabalhada, no decorrer do nosso minicurso, de forma contextualizada.

Ainda segundo os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 97)

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da **leitura** (grifo nosso) e, por decorrência a da **interpretação** (grifo nosso). O substrato pelo qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura¹¹⁵ – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero).

Por conseguinte, a fim de atingir nossos objetivos de pesquisa, optamos pela elaboração do minicurso, através do uso de

¹¹⁵ Nesta pesquisa, denominamos estratégias de leitura.

estratégias cognitivas e metacognitivas que viessem responder aos interesses e necessidades do nosso aluno da escola pública na língua inglesa, trabalhando a leitura de textos diversos, autênticos e/ou adaptados, como anúncio, artigo de opinião, propaganda, entrevista, música e utilizando como suporte, as estratégias, de forma a garantir, através de formação de pequenos grupos, a interatividade e a participação de todos os integrantes.

Adotamos, portanto, neste trabalho o modelo instrumental e interacional de leitura que Moita Lopes (*apud* Souza *et al.*, 2007, p. 235-236) descreve assim:

(...) este modelo é interacional no sentido de que é derivado de uma visão interacional do: a) fluxo de informação – na linha de teorias de esquema e b) do discurso, entendido aqui como processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado.

Assim, se trabalharmos com conteúdos significativos e funcionais e ativarmos o conhecimento prévio do aluno, as estratégias de leitura podem exercer um papel preponderante no desenvolvimento da compreensão leitora e da interpretação de texto. Através de situações-problema, é possível, também, levarmos os alunos a detectar conflitos e desafios, dando, assim, direção para que eles possam chegar a soluções mais adequadas com relação ao texto em estudo.

3.2 Contextualizando a experiência

Participaram desta pesquisa alunos de uma escola pública estadual de nível B, localizada em um bairro de classe média baixa, contando com um número de 940 alunos, em 2007, com 25 turmas no total. Cada turno contava com 01 (uma) turma de 3º ano e 01(uma) turma de 2º ano, somando um total de 04 (quatro) turmas. Utilizamos como critério de seleção dos participantes que eles fossem alunos de uma escola pública estadual, matriculados nos 2º e/ou 3º anos dos turnos manhã e tarde, com faixa etária entre 16 e 20 anos. Esses alunos deveriam também ter como meta a aprendizagem

de inglês, visando prestar exame para o vestibular ou o ingresso no mercado de trabalho. A carga horária ofertada no mini-curso foi de 22h/a, com aulas oferecidas uma vez por semana, tendo 2h/a de duração, às quartas-feiras à noite.

A fim de averiguarmos se o desenvolvimento da habilidade leitora em língua inglesa, através do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas ao lerem diferentes gêneros textuais, era de fato um procedimento adequado aos interesses e às necessidades do aluno da escola pública, desenvolvemos esta pesquisa-ação. Segundo Richards *et al.* (*apud* Souza, 2007, p. 43), esse tipo é uma pesquisa de pequeno porte que tem como objetivo solucionar problemas, promovendo mudança social ou ação prática além de aumentar a compreensão desse professor no processo de ensino e aprendizagem, para que este possa produzir melhores práticas em sala de aula.

Assim, descrevemos esta pesquisa com a finalidade de realizar essa prática. Fizemos, também, intervenções necessárias para que a aula transcorresse o mais naturalmente possível. Concluímos, então, com 12 (doze) participantes, os quais foram identificados por uma legenda de **AI1** a **AI12**.

Para a elaboração do material didático, selecionamos gêneros textuais diversos, com temas relacionados à realidade dos alunos. Nesse sentido, utilizamos:

- a **PRÉ-LEITURA**, que tem como finalidade ativar o conhecimento prévio do aluno, fazendo previsões e deduções sobre o assunto do texto, inferências, perguntas e respostas, atentando para curiosidades e adivinhações;

- a **LEITURA**, visando consolidar a habilidade de compreensão leitora, refletindo sobre os seguintes temas: a importância da língua inglesa no mundo globalizado, pessoas famosas e fatos importantes, informações sobre o próprio mundo do aluno, diversões, mercado de trabalho, meio ambiente, cuidados alimentares e saúde e, o uso das novas tecnologias (*internet*, televisão), seus benefícios e malefícios, entre outros;

- a **PÓS-LEITURA**, objetivando ampliar e aprimorar conhecimentos através de reflexões, debates e discussões, bem como

promover a interatividade e a integração através de trabalhos em grupo, fazendo interface com outras disciplinas do currículo.

Os dados desta pesquisa-ação foram coletados, portanto, por meio da oferta de um minicurso e da aplicação de dois questionários e dois testes. O “**Questionário I**” (QI) foi aplicado no início da pesquisa, seguido do “**Pré-teste**”; já o “**Pós-teste**” foi aplicado no final, seguido do “**Questionário II**” (QII). Tanto os questionários quanto os testes tiveram como objetivo investigar o desenvolvimento da compreensão leitora.

Assim, o QI teve como propósito sondar o aluno sobre o desenvolvimento da sua habilidade leitora, tanto em língua materna, como em língua inglesa, considerando sua prática de leitura em diferentes tipos de textos e de gêneros textuais. Objetivamos, também, coletar informações acerca do interesse e da necessidade do aluno com relação à aprendizagem da língua inglesa. Já o QII teve como finalidade fazer uma autoavaliação da minha prática pedagógica, bem como do minicurso como um todo, através de uma sondagem acerca do desenvolvimento da compreensão leitora do aluno em língua inglesa, utilizando as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e, diferentes gêneros textuais autênticos. Era propósito, também, averiguar se o interesse e a necessidade iniciais do aluno com relação à aprendizagem da língua inglesa se mantiveram ou se modificaram no decorrer do minicurso.

4. RESULTADOS

Os **gráficos 1 e 2** demonstram os resultados do **Pré** e do **Pós-teste**, nos possibilitando observar que a partir do uso das estratégias e dos gêneros textuais, conseguimos promover uma melhoria, de forma considerável, no desenvolvimento da compreensão leitora da maioria dos doze (12) alunos que permaneceram até o final do minicurso.

O gráfico 1 está representado em escala numérica de 0,00 a 10,00, com intervalo de 2,00, enquanto, no gráfico 2, essa representação está em valores percentuais em uma escala de -50,00 a 250,00, com intervalo de 50,0. Apresentamos esses resultados comparativos, tanto com referência às notas individuais dos doze

(12) alunos, quanto com relação ao crescimento no cômputo geral da sua média final.

Gráfico 1: Resultados do Pré-teste e Pós-teste referentes aos 12 participantes

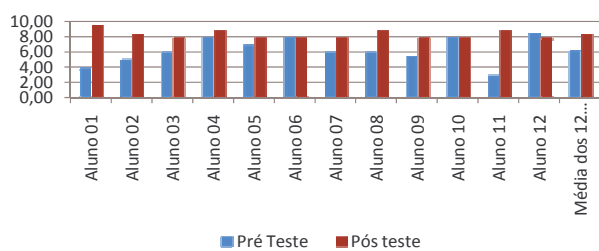
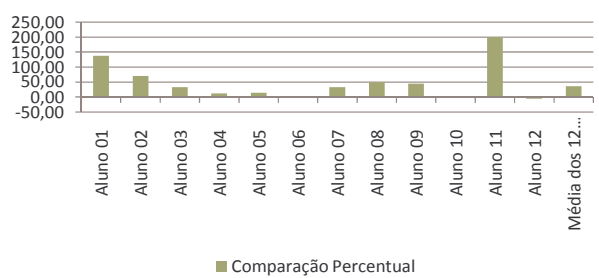


Gráfico 2: Comparação dos resultados em percentuais



Analisando o gráfico 1, somente os alunos Al.6 e Al.10 não apresentaram variação entre a nota do Pré e do Pós-teste, mantendo, portanto, a nota 8.0. Já no caso do Al.12, este obteve uma média menor no Pós-teste (-6%), baixando sua nota de 8.5 do Pré-teste para 8.0 no Pós-teste. Em contrapartida, houve casos, como os alunos Al.1 e Al.11 que melhoraram as notas em 137.5% e 200%, respectivamente. O Al.1 avançou de 4.0 para 9.5 e o Al.11 de 3.0 para 9.0. É importante ressaltar que a maioria teve as notas do Pós-teste aumentadas em relação ao Pré-teste, de 12.5% a 70%.

Comparando esses resultados, tanto em valores numéricos quanto em valores percentuais, podemos observar, como demonstra os gráficos 1 e 2, que a diferença de crescimento na média dos doze (12) alunos entre o Pré e o Pós-teste, considerando a média aritmética, foi de 36%. Já o crescimento, no cômputo geral das notas dos doze (12) alunos, entre o Pré e o Pós Teste, foi de 83%. Resultado bastante significativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa-ação foi averiguar a viabilidade e a adequação do desenvolvimento da habilidade leitora em inglês através do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizando diferentes gêneros textuais, possibilitando, assim, a alunos da escola da rede pública atingir um melhor nível de competência nessa língua. Para tanto, propusemos analisar que tipos de textos e de gêneros textuais despertam mais o interesse nos alunos, motivando-os a procurar entender esses textos e, conseqüentemente, desenvolver a habilidade de compreensão leitora.

Investigamos, também, que atividades deveriam ser desenvolvidas para que estratégias cognitivas e metacognitivas pudessem ser desenvolvidas de modo a facilitar a compreensão leitora. Procuramos ainda verificar se a habilidade de compreensão leitora dos alunos da escola pública seria melhorada através da prática da leitura de textos de tipos e gêneros variados e do desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas.

Ofertamos, assim, o minicurso “O Desenvolvimento da Compreensão Leitora em língua inglesa” para alunos de 2º e 3º ano de uma escola da rede pública estadual, com os quais trabalhamos essas estratégias. A fim de avaliarmos a eficácia do minicurso, aplicamos dois questionários e dois testes, respectivamente, no início e no final do minicurso, além de observações de nossa prática em sala de aula.

Os dados coletados dos questionários indicaram que a prática pedagógica de estratégias de leitura através da utilização de diversos gêneros textuais e de tipos variados de textos promoveu crescimento no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora dos alunos, além de lhes despertar o interesse e a motivação para aprendizagem da língua inglesa.

Vale salientar, que esta pesquisa-ação subsidiou conteúdos na disciplina Língua Inglesa para o “Primeiro, Aprender!”, projeto de intervenção de leitura instituído pela Secretaria da Educação - SEDUC, aplicado desde o 2º semestre de 2008 para os alunos do 1º ano do ensino médio da rede pública estadual e do qual participei como coordenadora e coautora dessa disciplina.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jô Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher**. USA: Cambridge University Press, 1996.

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: PCN Ensino Médio/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:**

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. Em: D.E.L.T.A.,RJ, v.15. nº Especial, p. 419-435,1999.

SOUZA, José Pinheiro de. et al. **30 relatórios de pesquisa-ação na sala de aula de línguas**: projeto PALÍNGUAS. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de: José Carlos de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

FORMAÇÃO LEITORA DO PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Maria do Socorro Lima Marques França¹¹⁶
Maria Socorro Lucena Lima¹¹⁷

1 INTRODUÇÃO

A leitura do livro “*Uma história da leitura*” de Manguel (2004) nos possibilita viajar por caminhos, ao mesmo tempo, longínquos e próximos, tanto no espaço como no tempo. Por suas muitas páginas, percorremos a nossa própria história, entrecortada com as histórias de tantos personagens que nos são apresentados pelo autor. A história nos desperta uma sensação de entrega à leitura. Um bom livro de leitura sobre leitura.

Nessa obra, o autor nos fala da relação entre escritor e leitor. Segundo ele, há nessa relação um paradoxo maravilhoso, pois quando o escritor cria o papel do leitor decreta a sua própria morte. Para ele, *enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que um leitor o lê.* (MANGUEL, op. cit. p. 207). Na condição de escritor e de leitor, o autor empresta à sua obra a sua vivência de leitura, as suas histórias. A expressividade do texto de Manguel nos conduz a reflexões sobre o ato de ler sob diversos enfoques. Pensamos nos hábitos, nos modos, nos tipos, nas histórias de leitura, enfim, literalmente, viajamos pela leitura.

No nosso país, as questões relativas à leitura e aos hábitos dos leitores são fundamentadas em bases contraditórias: de um lado, espera-se que haja leitores fluentes; de outro, não se veem possibilidades concretas para a existência desse leitor. A inexistência de políticas e de ações para que sejam superadas as dificuldades de aquisição de livros, como um primeiro elemento para a leitura,

¹¹⁶ Mestre em Educação pela universidade Estadual do Ceará. Professora do colégio Estadual Regina Pacis – 13ª CREDE/SEDUC

¹¹⁷ Doutorada em Educação pela USP e Professora do Mestrado Acadêmico em Educação – MAE da Universidade Estadual do Ceará.

podem ser – por sua vez – fortes empecilhos ao desenvolvimento desses hábitos. Esse foi um dos motivos que nos provocaram a desenvolver uma pesquisa no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará sobre a história da leitura dos professores.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA: a formação leitora do professor

Em casos específicos, como o do professor, as leituras tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Entretanto, conforme estudos de Gatti (*apud* BATISTA, 1998), os professores leem pouco e têm quase nenhuma familiaridade com materiais escritos relativos à sua formação profissional. Esse é o pano de fundo de nossa discussão. De um lado, a inquestionável importância da leitura em nossa sociedade. Do outro, a figura do profissional docente – o professor – atualmente qualificado como *não leitor*.

No estudo desenvolvido, não buscamos adjetivos para classificar esses profissionais, mas a análise de suas trajetórias de leitura para a percepção das possíveis implicações pertinentes aos seus hábitos como leitores. Nesse sentido, a principal pergunta que fizemos foi: qual a formação leitora do professor que atua nas 3^a e 4^a séries e que relações ele mantém dessa formação na sua própria prática de ensino?

O fundamento está em compreender sua formação leitora, como suporte para entendermos as implicações destas em sua prática de ensino. Partimos da premissa de que a leitura é um processo cultural, conseqüentemente social e uma habilidade aprendida. Sendo processo, assumiu vários sentidos ao longo dos tempos, pois incluiu concepções, significados e significações atribuídos em diferentes contextos socio-históricos, culturais e econômicos. Por essa via, entendemos que ler não é um ato simples, nem um processo que se dá linearmente, de forma contínua, tranquila e sem interrupções. Também não é um processo necessariamente único para todos os leitores. O ato de ler varia de uma pessoa para outra e até para a

mesma pessoa e para o mesmo texto, pois podemos ler um texto com diferentes finalidades ou em busca de diferentes informações.

Manguel (2004, p.53) entende que, *ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal*. Destarte, entendemos que o lugar que a leitura pode ocupar na vida dos professores dependerá de fatores tanto pessoais como ligados à sua profissão. Carvalho (1995) e Barbosa (1990) se aproximam dessa premissa quando definem leitura como uma espécie de troca, um diálogo entre leitor e texto – modelo interativo de leitura. Por essa ótica, ler significa construir sentido e a leitura, por sua vez, é o resultado entre o que o leitor já conhece e o que retira do texto.

Silva (2005), ao refletir sobre as causas do distanciamento de muitos professores dos hábitos de leitura, entende que o *custo* que existe para manter esse hábito pode ser um elemento importante. Dessa forma, se pensarmos no *custo* que isso pode representar, fica inviável manter esse hábito para o professorado brasileiro de escolas públicas, cujo patrão (o governo) não lhe paga bem. O *status* de professor leitor fica comprometido, nesse contexto em que o dinheiro é empregado apenas para garantir as condições mínimas de sobrevivência.

Outro fator que pode ser consequência do primeiro seria a *falta de tempo* do professor para desenvolver habitualmente uma leitura que não fosse especificamente técnica, para o desenvolvimento de suas atividades docentes de sala de aula. Devido aos baixos salários que recebem pelo desempenho de suas funções, tem sido bastante comum que esses profissionais assumam cargas horárias de trabalho em três turnos. Pennac (1998, p.118) fala dessa *falta de tempo* para a leitura tão presente no discurso de todos nós. Considera-o um grave problema, mas também fala da falta de *vontade* de ler. Segundo ele, *o tempo para ler é sempre um tempo roubado (tanto como o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar)*.

Numa época em que a *leitura prazerosa* virou *moda* nos discursos, é bastante incômoda a possibilidade de os professores,

como formadores, não conseguir ‘demonstrar’ esse hábito. Lima (2002, p.29) afirma que *os professores precisam ter a consciência do seu próprio prazer pela leitura para que possam fazer dessa leitura, uma conversa com sua prática pedagógica*. Essa *conversa* a que o autor se refere é a reflexão. O retorno à prática, mediado pela teoria, a indissociabilidade da teoria e da prática, a práxis. No dizer de Freire (1999, p.24) *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo*. Essa relação de comprometimento com o texto que se lê, sob o ponto de vista freireano, diz respeito à coerência, ao entendimento do que é lido, à possibilidade de transformação do pensamento e – da ação – pelo conhecimento adquirido.

Percebe-se que a leitura tem/deveria ter espaço garantido na formação dos professores, porém nem sempre isso acontece, pois convivemos com espaços formativos – em alguns casos aligeirados – que não têm permitido o aprofundamento e a reflexão dos materiais, que, em geral, são apenas cópias de partes de livros para serem lidos. A consequência mais imediata da inexistência de aprofundamento nos conhecimentos adquiridos pelos docentes em seu processo de formação inicial é a continuação de práticas de ensino desvinculadas de criticidade, como também a ocorrência da aprendizagem mecânica e repetitiva, sem que seja destacada a importância da produção dos saberes. Porém, com as mudanças que estão acontecendo nas escolas, modificam-se as exigências em relação ao ensino e – consequentemente – ao professor. Intensificam-se as discussões em torno do *perfil* do profissional que atua nas séries iniciais do ensino básico. Essa efervescência em torno da questão pode ser tributária de três questões atuais presentes na Educação.

A primeira é a mudança no foco da educação básica, do ensino para a aprendizagem. Hoje se privilegiam muito mais os resultados que os processos. E isso é bastante evidente, na medida em que as políticas públicas têm sido forte instrumento para a inexistência da reprovação escolar. Uma segunda questão, que decorre da primeira, é acerca da formação desse docente. Souza (2006, p.17) considera que *a formação tem sido utilizada como*

palavra de ordem nas reformas contemporâneas. Atualmente exige-se um profissional que seja capaz de *resolver* todos os problemas que – eventualmente ou não – surjam na sala de aula. Questionando os cursos de formação dos quais os professores têm participado, Charlot (2005, p.86) entende que

predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem resolver os problemas com os quais são confrontados.

Espera-se um profissional que consiga ser *polivalente* no sentido não apenas de *trabalhar com diversas matérias escolares*, mas – e sobretudo – no sentido de elaborar e desenvolver projetos de trabalho, de pensar interdisciplinarmente e de agir de forma socioconstrutiva, bem como capaz de resolver todos os problemas com os quais venha a se defrontar. Porém, sabe-se que para um professor atuar seguindo esses princípios, ele precisaria ter sido preparado para isso. Os cursos de formação inicial para professores continuam firmados em currículos rígidos com metodologias desvinculadas da prática. Continua estudando-se a *teoria* para depois se viver a *prática*, uma formação academicista, distante do contexto real da escola. Ao reportar-se aos cursos de formação inicial, Muñoz (2001, p.36) entende que

receptivos y abiertos a concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos y alumnas em cada época y contexto.

Finalmente, a terceira que diz respeito à forma de trabalhar do professor. Muito se tem falado sobre a necessidade do trabalho coletivo nas escolas, porém, sabe-se que muitas vezes essa *coletivização* é artificial. Apesar dos esforços em se promover o desenvolvimento de ações coletivas entre os professores, nos momentos de planejar, atuar e avaliar, o que tem sido evidenciado é que ainda permanece o individualismo nas ações escolares. Farias (2006, p.86) explica que [...] *o individualismo apresenta-se como a*

forma da cultura docente ainda predominante nas escolas. A imagem de uma bandeja de ovos – cartón de huevos – permite expressar seu significado: cada professor isolado em sua sala de aula.

Evidencia-se, pois, que apesar de os documentos oficiais manifestarem a importância de um trabalho coletivo nas escolas, o que se percebe – na realidade – é que ainda permanecem muitos resquícios de práticas individualistas nos espaços escolares. Os professores não têm demonstrado *interesse* em dividir seus espaços, projetos, problemas e ideias com os colegas, porque, muitas vezes, essa *abertura* ao outro, pode implicar a revelação de suas fragilidades.

3 APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA

Nossa investigação foi fundamentada numa abordagem qualitativa de pesquisa. Consideramos o interior da fala como ponto de partida e o campo da especificidade histórica, que produz a fala, como ponto de chegada para a compreensão desse contexto. Nossos sujeitos são as professoras participantes do curso “Leitura e escrita: práticas sociais ao alcance de todos”. A razão dessa escolha se deu pelo fato de essas professoras terem vivenciado uma experiência formativa na área de leitura, serem residentes em Crateús, estarem vinculados à Secretaria de Educação Municipal e desenvolverem suas funções docentes em sala de aula, na zona urbana. A coleta dos dados para análise aconteceu pela produção de narrativas, em forma de cartas, que foram produzidas a partir de roteiros preestabelecidos, durante o referido curso. Adotamos a definição de carta apontada por Chartier (*apud* SOTO, 2002):

Uma carta é um texto, ao mesmo tempo, livre e codificado, íntimo e público, que pode ser considerado como segredo e como algo voltado para a sociabilidade. A carta, melhor que qualquer outra expressão de nosso tempo, associa o laço social e a subjetividade.

A opção por esse texto do gênero epistolar dá-se por crermos que a carta facilita a expressão das experiências dos sujeitos, pois

possui a vantagem de ser um texto que é pensado como um diálogo que acontece a distância; por isso tem como características fundamentais ser escrito e se realizar sem a presença dos interlocutores. Além disso, concordamos com Lima (2002) 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. cremos, portanto, que se amplia a possibilidade de conhecermos as trajetórias de leitura vividas por cada um dos professores envolvidos em nossa investigação, pelas cartas que eles escreverão, por entendermos que essa é uma forma de ‘perceber’ as reflexões que eles fazem sobre suas histórias.

A aproximação bibliográfica com os temas que a perpassam nos permitiram compreender a problemática da investigação em suas categorias de análise: o lugar da leitura no universo cultural contemporâneo, o professor e sua formação leitora e o seu processo de formação inicial. As questões referentes à leitura foram abordadas a partir do diálogo com as idéias de Barbosa (1990), Manguel (1997) e Silva (2005), dentre outros. A discussão sobre os aspectos relativos aos professores, sua formação inicial e história de leitura, apoiou-se nas idéias de Farias (2006), Freire (1999), Lima (2002) Muñoz (2001) e Souza (2006).

4 PARA NÃO CONCLUIR: um olhar nos achados da pesquisa...

Pelas histórias de leitura que nos foram apresentadas, percebemos que 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.

A fruição pela leitura não foi relatada como atividade corriqueira. Nas raras circunstâncias relatadas de ‘ler por prazer’

ficou a ideia de acaso, não de prática habitual. Conveniente destacar um outro fato curioso: embora todas as professoras que viveram a experiência de ‘ouvir’ histórias destaquem a importância dessas situações, nenhuma delas ‘revelou’ que desenvolve essa prática com seus alunos, filhos, sobrinhos ou irmãos.

O caráter utilitarista que a leitura tem para essas professoras nos provoca inquietações, pois, embora percebam a leitura como uma atividade que, além de informar, oportuniza a conscientização, facilita a reflexão e desenvolve a criticidade, ainda assim, essa não é uma atividade que faz parte do dia-a-dia dessas profissionais. Quando reconhecem que a leitura lhes foi importante para aprender e para refletir sobre suas atividades profissionais, indicam uma pontualidade final, uma atividade que aconteceu, mas que não teve continuidade. Essa afirmação pode ganhar um tom depreciador, mas precisamos reiterar que, nas cartas das professoras, a leitura aparece como uma atividade que acontece para um único fim: resolver uma situação, quer seja para fazer um trabalho monográfico ou para entender uma nova exigência em sua profissão.

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. Da mesma forma, determinados comportamentos e atitudes, percebidos pelas professoras quando eram alunas, passam a ser reproduzidos, embora de forma inconsciente, em alguns momentos no exercício da docência. Essa inclusão de condutas do passado é favorecida pelo desconhecimento de outras formas de ação pedagógica que, no caso das professoras, tem pertinência na medida em que das 10 professoras envolvidas na pesquisa, apenas 3 iniciaram a docência após a conclusão do nível superior. As demais, quando iniciaram a docência, haviam cursado apenas o curso normal pedagógico.

Embora haja resistência por parte das professoras e, em alguns casos, exista rejeição em assumir que algumas práticas são resultado das experiências passadas, refletimos sobre isso durante algumas atividades que foram realizadas no contexto do curso em que essa pesquisa se realizou. Foram recorrentes as manifestações em suas ações, falas e escritos de práticas ‘semelhantes’ as que contaram ter vivido, sobretudo nas atividades utilizadas para desenvolver a prática da leitura.

Importante reconhecer que o exercício de memória que fizeram para escrever as cartas sobre suas histórias de leitura conseguiu provocar questionamentos diversos nos sujeitos que dele participaram. Por vezes, apareceram – nas cartas – expressões que revelam a importância do exercício de memória tanto como forma de [...] *refletir sobre o que faz na condição de ensinante* (Professora Lize), como elemento de conscientização diante das ações e atitudes docentes vividas na condição de aluna que, hoje, [...] *não levaria para sala de aula* (Professora Brida).

A possibilidade de refletir sobre as experiências vividas como alunas e as próprias práticas assumidas na condição de professoras, possibilitadas pela reconstituição das suas histórias, permitiram a essas profissionais se perceberem como sujeitos que refletem e que, pela reflexão, potencializam novos fazeres e saberes. Finalizamos, pois, defendendo a premissa de que a leitura é compromisso de todos os níveis de ensino, de todas as áreas. As histórias de leitura dos professores podem ser uma importante contribuição para um caloroso debate sobre a formação. Quiçá, sejamos participantes desse desafio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990. (Série Formação do Professor).

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os (As) Professores(as) são “Não –leitores”? – In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (orgs.) **Leituras do professor** – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil – ALB. 1998 (Coleção Leituras no Brasil) pp. 23-60.

- CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios)
- CHARLOT, Bernard. Enquanto houver professores... os universais da situação de ensino . In: _____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. – Porto Alegre: Artmed, 2005. pp. 75 – 87.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. – Brasília: Líber livro, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. – São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. 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, 2002 – (Coleção Magister) pp. 26 – 31.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MUNOZ, Francisco Imbernón. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. In: GARCIA, Carlos Marcelo [editor]. **La función docente**. – Espanha: Síntesis educación, 2001. pp.27-45
- PENNAC, Daniel. **Como um Romance** – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura** – trilogia pedagógica – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção linguagens e sociedade)
- SOTO, Ucy. **Varal de textos: PGM 5** – Trabalhando com cartas. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdtimp.htm> - Acesso em: 19 de julho de 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino. A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: SILVA, Aida Maria Monteiro [et al org.] **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. pp. 15-27.