



Experiências
e Reflexões
na formação de professores



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REITORA
Nádina Aparecida Moreno

VICE-REITORA
Berenice Quinzani Jordão

COMISSÃO CIENTÍFICA DO LIVRO

Prof^ª Dra. Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho (Matemática/UEL)

Prof^ª Dra. Marilene Cesário (Ed. Física/UEL)

Prof^ª Dra. Diene Eire M. Borttoli Oliveira (Educação/UEL)

Prof^ª Ms. Audrey Pietrobelli de Souza (Diretora do CAP/UEPG)

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

(coordenador institucional dos projetos PIBIDs na UEL)

Prof^ª Doutoranda Marta Regina Gimenez Favaro (Educação/UEL)

Prof^ª Dra. Cecilia Margarita Guerrero Ocampo (Biologia/UEL)

Prof^ª Dra. Candida Alayde De Carvalho Bittencourt (Artes/UEL)

Prof^ª Dra. Simone Alves de Assis Martorano (Química/UEL)

Experiências e Reflexões

na formação de professores

Adriana Regina de Jesus dos Santos
Andreia Maria Cavaminami Lugle
Angela Maria de Sousa Lima
Angelica Lyra de Araújo
Carlos Alberto Albertuni
(organizadores)



Londrina | 2012

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Maria de Lourdes Monteiro

CAPA
Marcos da Mata

Bibliotecária Ficha catalográfica elaborada pela
Roseli Inacio Alves CRB 9 / 1590

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E96 Experiências e reflexões na formação de professores / Adriana Regina de Jesus dos Santos (organizadores)...[et al.]. –
Londrina: UEL, 2012.
320 p. : il.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7846-155-3

1. Formação de professores – Ensino Médio. 2. Educação superior – Educação básica. 3. Educação continuada. 4. Aprendizagem. 5. Educação – Prática de ensino. I. Santos, Adriana Regina de Jesus dos.

CDU 37.013

SUMARIO

PREFÁCIO.....	09
<i>Hélio Paulo Pereira Filho</i>	
REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: AS AÇÕES DO FOPE, DO PRODOCÊNCIA E DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.....	19
<i>Ângela Maria de Sousa Lima; Andréia Maria Cavaminami Lugle; Angélica Lyra de Araujo; Adriana Regina de Jesus dos Santos; Carlos Alberto Albertuni; Marilene Cesário</i>	
PRODOCÊNCIA - PROJETO OFICINAS TEMÁTICAS: POSSÍVEIS VISÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.....	41
<i>Simone Alves de Assis Martorano; Fabiele Cristiane Dias Broietti; Rosana Franzen Leite; Isabella Oliveira Rocha</i>	
O ENCONTRO DO PROJETO PIBID – MATEMÁTICA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UEL.....	49
<i>Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho; Wander de Oliveira; Sérgio de Mello Arruda</i>	
O PROJETO PIBID 2011 DE HISTÓRIA: O ESTAGIÁRIO DE HISTÓRIA E A REALIDADE ESCOLAR.....	59
<i>Mauricio Hiroshi Filippin Oba; Ana Paula de Oliveira Dobler ; André Luis Ramos Soares</i>	
DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE QUÍMICA: O CASO PIBID/ QUÍMICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL.....	67
<i>Any Caroline Ferreira; Fabiele C. D. Broietti; Marco Antonio Ferreira</i>	
PRODOCÊNCIA/UEL/MATEMÁTICA POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	77
<i>Regina Célia Guapo Pasquini</i>	
UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS.....	85
<i>Mario Orlando Favorito</i>	
EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL: REFLEXÕES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....	99
<i>Leandro Henrique Magalhães</i>	
ANTROPOLOGIA PARA ENSINO MÉDIO? POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA.....	111
<i>Diego Greinert de Oliveira; Katie Fabiane Ribeiro</i>	
O REPENSAR SOBRE A ATIVIDADE PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	123
<i>Isabela Lopes; Mayara Baptistucci Ogaki; Patrícia de Oliveira Rosa-Silva</i>	

A RELAÇÃO ENTRE O ESTÁGIO E A PREPARAÇÃO DOS ALUNOS PARA ATUAREM EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO	133
<i>Denise I. B. Grassano Ortenzi</i>	
O USO DO FILME “AMOR SEM FRONTEIRAS” COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO DOS LIMITES E INTERESSES DAS AÇÕES DA COMUNIDADE INTERNACIONAL NO TERRITÓRIO AFRICANO	143
<i>Érica Patrícia Barbosa; Natália Conceição Silva Barros</i>	
PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	157
<i>Maria A. Lima Piai Rosa</i>	
ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA LETRADA: O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	167
<i>Elizabet Tramontin Silveira Camargo</i>	
A ESCOLA DA INFÂNCIA E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE.....	179
<i>Marta Regina Furlan de Oliveira; Cassiana Magalhães Raizer</i>	
O APRENDER E ENSINAR NA SOCIEDADE MUDIÁTICA	193
<i>Angélica Lima Piai; Adriana Regina de Jesus Santos; Maria A. L. Piai Rosa</i>	
MÍDIAS E MEDIAÇÕES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: VAMOS FAZER RÁDIO? .	207
<i>Roberto Antonio Pereira de Camargo</i>	
A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DAS ARTES PLÁSTICAS E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	221
<i>Patrícia Mariani Schmidt; Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira</i>	
O SER E FAZER DOCENTE NO IMAGINÁRIO DOS ALUNOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.....	233
<i>Hélio José Luciano; Adriana Regina de Jesus Santos</i>	
REPRESENTAÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU TRABALHO PEDAGÓGICO	249
<i>Audrey Pietrobelli de Souza; Rosimeire Bárbara Nabosny; Thaynã Pietrobelli de Souza</i>	
QUADRO DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: ABORDAGENS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CENSO ESCOLAR.....	259
<i>Daniel Vitor Vicente</i>	
O TORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A MUDANÇA DE SENTIDO PESSOAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL.....	281
<i>Flávio Rodrigo Furlanetto</i>	

EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: A PROPOSTA PRAGMÁTICA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS	295
<i>Washington Luiz de Oliveira Junior</i>	
ANIMAIS E PLANTAS NA MEMÓRIA HISTÓRICA DO PARANÁ.....	313
<i>Ana Odete Santos Vieira; Oscar Akio Shibatta; Regina Célia Alegro</i>	



PREFÁCIO

*“A lição sabemos de cor, só nos resta aprender”
“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar
as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”
(Paulo Freire)*

A atual conjuntura econômica e social, o enorme avanço no campo das tecnologias e a necessidade de interagir de forma cada vez mais responsável com a natureza, demonstram a necessidade de avanços cada vez maiores no campo da educação, em todos os níveis. A opção pela educação pública como compromisso de Estado, a modernização dos sistemas educacionais, a atualização dos currículos, o resgate da profissão de professor através de seu reconhecimento e valorização, bem como sua necessária capacitação, são demandas urgentes da sociedade. Somente através da Educação é possível desenvolver de forma real, fortalecendo a democracia e a vida em sociedade, numa cultura de paz e bem comum.

Os avanços recentes na Educação Básica, como a universalização do Ensino Fundamental e o aumento de 8 para 9 anos, a implementação do FUNDEB, o programa MAIS EDUCAÇÃO, indutor da política de educação integral, os programas destinados ao Ensino Médio, como o ENSINO MÉDIO INOVADOR, a ampliação das licenciaturas nas universidades públicas, o desenvolvimento de programas como o PRODOCÊNCIA e o PIBID fortalecendo as licenciaturas, recoloca no centro das discussões a formação de professores e a melhoria da qualidade da educação brasileira. Essa realidade traz à tona a discussão da função acadêmica e universitária dos Colégios de Aplicação, sua inserção nas universidades, seu fortalecimento e integração com as demandas da educação básica, bem como sua intensa atuação na formação inicial e continuada de professores, para além do campo de estágio.

Os professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, no texto escrito no primeiro semestre de 2011, intitulado *“Documento em defesa dos Colégios de Aplicação”*, enfatizam a importância desses colégios: “Os colégios de Aplicação são hoje espaços de atuação e reflexão crítica da educação. Não são modelos, mas espaços privilegiados de formação, de trânsito universitário e de interação com outras experiências das redes pública e privada. As experiências bem sucedidas são resultados da pesquisa, e indutoras de novas

investigações. Os alunos das licenciaturas que ali atuam como estagiários não atuam numa escola modelo ou padrão, mas num espaço educacional de prática de ensino, de pesquisa e extensão.

Portanto, os vários trabalhos aqui apresentados, foram desenvolvidos por pesquisadores e/ou educadores, cada um abordando diferentes áreas e situações da educação básica e a relação da universidade e dos colégios de aplicação com as escolas, em sua maioria, públicas, de diversas regiões do nosso país. Esses trabalhos poderão contribuir, seja como referencial teórico, seja demonstrando experiências bem sucedidas, e, sem exceção, apontando caminhos para a melhoria da educação brasileira.

Esse livro, *Experiências e Reflexões na Formação de Professores*, ao longo de seus vários trabalhos, destaca a parceria bem sucedida de seus organizadores, professores da Universidade Estadual de Londrina, com o Colégio de Aplicação da referida universidade. Os diversos trabalhos aqui apresentados contribuem cada um a seu modo, para melhorias da educação brasileira e esse livro é, portanto, mais uma confirmação dos propósitos dos Colégios de Aplicação. Não basta transferir conhecimento, como disse Paulo Freire, o que cada autor apresentou, nesse livro, foi uma possibilidade, uma reflexão e um olhar sobre o conhecimento e a educação visando melhorias futuras.

Tomei a liberdade de dividir essa obra em blocos que apresentam alguma afinidade mais objetiva. Começando com *Reflexões e experiências sobre formação inicial e continuada de professores: as ações do FOPE, do PRODOCÊNCIA e do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina* de Ângela Maria de Sousa Lima, Andréia Maria Cavaminami Lugle, Angélica Lyra de Araujo, Adriana Regina de Jesus, Carlos Alberto Albertuni e Marilene Cesário. Esse primeiro artigo destaca as propostas e atuação do FOPE e do PRODOCÊNCIA na formação inicial e continuada de professores da Universidade Estadual de Londrina e da Educação Básica; a busca constante e coletiva de autonomia do Colégio de Aplicação da UEL e os principais resultados do “I Congresso Nacional dos Colégios de Aplicação e I Mostra de Práticas de Ensino de Estágios, do PRODOCÊNCIA e do PIBID no Estado do Paraná”. O trabalho coletivo e articulado entre FOPE, PRODOCÊNCIA e o Colégio de Aplicação da UEL, permitiu reflexões sobre a concretização de uma articulação maior entre Ensino Superior e Educação Básica e também sobre uma maior integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo assim, com a formação de professor e com a práxis pedagógica.

Esses primeiros artigos relatam experiências bem sucedidas dos programas PRODOCÊNCIA e PIBID, importantes programas de integração

entre os cursos de licenciaturas e as escolas, ou seja, um reforço no diálogo, tão necessário, entre universidade e educação básica e tão importante na formação e valorização de professores.

Na sequência, ainda dentro da mesma temática, Simone Alves de Assis Martorano, Fabiele Cristiane Dias Broietti, Rosana Franzen Leite e Isabella Oliveira Rocha abordaram o tema Alfabetização Científica com o artigo *PRODOCÊNCIA – projeto oficinas temáticas: possíveis visões sobre a alfabetização científica*. Esse tema é um dos mais importantes e por que não dizer indispensável, nessa primeira metade do séc. XXI, nesse atual momento que vivemos. Não é mais possível viver em nosso mundo, viver em sociedade, sem dominarmos minimamente a tecnologia que nos cerca. Nunca o ser humano foi tão longe e a cada dia nos relacionamos mais com a tecnologia, em todas as áreas de atuação. O conhecimento científico é mais uma ferramenta para que possamos corrigir rotas e preservar o pouco que sobrou da natureza, garantido assim a saúde dos ecossistemas e a qualidade de vida para os povos atuais e para as futuras gerações. E a melhor forma de dialogar com a ciência é através da prática, como descreve o artigo citado acima, dando mais ferramentas e subsídios aos educadores, preparando assim de forma sólida, significativa, os educandos para o mundo que vivemos.

Dialogando com o tema do artigo anterior, encontramos nessa obra outros dois artigos. São eles: *Desafios e oportunidades no ensino de química: o caso PIBID/química da Universidade Estadual de Londrina – UEL* de Any Caroline Ferreira, Fabiele Cristiane Dias Broietti e Marco Antônio Ferreira e *O repensar sobre a atividade prática no ensino de ciências a partir do estágio supervisionado* de Isabela Lopes, Mayara Baptistucci Ogaki e Patrícia de Oliveira Rosa-Silva. Ambos preocupados com a eficiência do ensino de ciências e em melhorar a relação ensino-aprendizagem e propiciar um ensino de ciências mais dinâmico e prazeroso. No artigo de Fabiele C. D. Broietti e colaboradores há uma citação que reproduzo aqui: Segundo Chassot (2004 apud NIEZER et al., 2010, p.4) “A alfabetização científica é discutida como sendo o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem, considerando-se que os então alfabetizados cientificamente compreendessem a necessidade de transformar o mundo em algo melhor.” Em seu artigo os autores propuseram a fazer o que preconiza a citação acima, através da leitura e discussão de textos sobre temas importantes para o ensino de ciências (Química), a realização de seminários e também a elaboração de vídeos e atividades lúdicas. Dessa forma está garantida a contextualização dos conteúdos e torna o conhecimento mais real,

mais presente na vida dos educadores e dos educandos. No artigo de Mayara B. Ogaki e colaboradores o ensino prático de ciências foi muito bem abordado. Também de forma contextualizada e dinâmica e com uma dose de ousadia, pois não é fácil trabalhar conceitos e práticas de bioquímica para alunos tão jovens. Mas os resultados foram satisfatórios, demonstrando mais uma vez como é importante a contextualização do conteúdo e a atividade prática.

Ainda destacando experiências do PRODOCÊNCIA e do PIBID, chamo a atenção para o artigo de Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho, Wander de Oliveira e Sérgio Arruda, cujo título é *O encontro do projeto PIBID – Matemática e o Colégio de Aplicação da UEL*. Esse trabalho enfatiza a necessária aproximação dos futuros professores com a realidade da escola brasileira. Sugere também uma reflexão sobre “a formação continuada como meio de combater a obsolescência em que muitos professores da educação básica se encontram após vários anos lecionando”. Por fim, destaco o parágrafo final do referido artigo, uma bela síntese de sua proposta e sua ação: “Todavia, o mais importante, parece-nos, é a ousadia de permitir uma mudança, é a invenção de uma possibilidade, é a busca por algo que não se perpetue na mesmice do ensinar sempre o mesmo da mesma maneira”.

Tanto o artigo anterior como o artigo *PRODOCÊNCIA /UEL/ Matemática: possibilidades para a educação de jovens e adultos* de Regina Célia Guapo Pasquini trabalham com o ensino da Matemática. São cada vez mais necessários projetos e trabalhos com ensino dessa importante área do conhecimento humano. Sabemos as dificuldades que professores e alunos tem com as ciências exatas e, particularmente, com a matemática. É importante chamar a atenção, nesse trabalho, de sua contribuição para a formação de jovens e adultos, uma realidade tão urgente em nosso país e também a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a essência dos Colégios de Aplicação, ao envolver professores em formação inicial e continuada.

Fechando esse primeiro bloco, gostaria de chamar atenção para o artigo *O projeto PIBID 2011 de História: o estágio de História e a realidade escolar* de Maurício Hiroshi Filippin Oba, Ana Paula de Oliveira Dohler e André Luis Ramos Soares. Esse artigo salienta a importante relação dos licenciandos em história com a realidade escolar, porém mais no início do curso e não no final que, quase sempre, é a prática adotada. Foi feito um importante diagnóstico das escolas públicas do município gaúcho de Santa Maria, onde os licenciandos em história puderam interagir com a realidade da educação básica, conhecer seus problemas, deficiências e apontar algumas saídas para os problemas diagnosticados.

Na sequência, um bloco de três trabalhos: Mario Orlando Favorito, Leandro Henrique Magalhães e a dupla Diego Greinert de Oliveira e Katie Fabiane Ribeiro. A saber, pela ordem: *Uma proposta de orientação de estágio em Artes Visuais*; *Educar para o Patrimônio Cultural: reflexões e propostas metodológicas* e *Antropologia para o Ensino Médio? possibilidades didáticas para o professor de Sociologia na escola*. A proposta do trabalho de Favorito enfatiza “a experiência estética no ensino escolar de arte como um desafio frente ao contexto disciplinar e de controle que caracteriza o modelo dominante de escolarização”. Na interação com o currículo de Artes Visuais considera o desenho como sua estrutura de base. Destaca-se nesse trabalho a importância do CAP da UFRJ na formação de professores. Como disse um licenciando que realizou seu estágio no referido CAP: “... os alunos são incentivados a pensar criticamente e esteticamente, tanto sobre o que produzem como o que lhes é mostrado”... e, continua... “Essa forma de ensino abriu meus olhos, pois vi que um aluno pode resolver suas dificuldades artísticas não só com o fazer, mas com entender, o pensar, o analisar”. Já o trabalho de Magalhães enfatiza a importância de estudar o patrimônio cultural no âmbito escolar. Abordou aspectos da legislação educacional recente e apresentou um breve histórico de como a Educação para o Patrimônio vem sendo pensada no Brasil. A discussão de cultura é fundamental para a soberania de um povo e a educação para o patrimônio tem muito a contribuir para isso. Finalizando esse bloco, temos o trabalho de Oliveira e Ribeiro que destaca a importância da Antropologia na formação intelectual e crítica dos estudantes do ensino médio. Sugere várias formas de trabalhar a Antropologia no conteúdo da Sociologia. Esses três trabalhos apresentam em comum a preocupação com a formação criativa e crítica dos futuros professores e a ruptura do senso comum nos campos de atuação das respectivas áreas abordadas.

Em seguida enfatizo três artigos que aparentemente são independentes, todavia, como parte de seus objetivos, abordam o desenvolvimento de metodologias e ferramentas para o trabalho e a formação docente, sobre temas de grande relevância para a educação básica brasileira, em especial pela carência de artigos nessas respectivas áreas: Educação inclusiva, abordagem da temática africana e ensino de filosofia para crianças. A autora Denise I. B. Grassano Ortenzi, em seu artigo *A relação entre o estágio e a preparação dos alunos para atuarem em contextos de inclusão*, descreve uma experiência bem sucedida e interessante. Desenvolveu-se um sub-projeto de Letras, nas habilitações de Língua Inglesa e Língua Espanhola como parte do PRODOCÊNCIA da UEL, onde analisou-se três experiências de estágios que aproximaram

professores em formação, das questões de inclusão. É muito importante a educação inclusiva contribuindo para que crianças e jovens cresçam em um ambiente livre de preconceitos, contribuindo para uma sociedade mais justa. Esse trabalho é mais um passo nessa área de atuação, ainda tão carente de boas práticas nas escolas brasileiras.

O artigo de Érica Patrícia Barbosa e Natália Conceição Silva Barros, do CAP-UFPE, aborda um tema de grande relevância histórica e bastante atual, em se tratando da legislação da educação básica brasileira. O título é: *O uso do filme “Amor sem fronteiras” como estratégia didático-pedagógica para o estudo dos limites e interesses das ações da comunidade internacional no território africano*. É fundamental a inserção do estudo da temática africana no currículo da educação básica, o que ainda é um desafio para os professores. Esse trabalho visou contribuir com a formação docente no campo da didática e das metodologias de ensino, utilizando o cinema como ferramenta. Vale destacar também o seu caráter interdisciplinar.

O artigo *Proposta de ensino de Filosofia para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental* de Maria A. Lima Piai Rosa destaca o ensino de filosofia desde a infância como meio de promover na criança, o desenvolvimento do senso crítico. Trabalhou com a compreensão da relação infância e filosofia e culminou com uma proposta metodológica para o ensino de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental. Uma proposta bastante exequível por sinal!

Os dois próximos capítulos, de Elizabet Tramontin Silveira Camargo – autora de *Alfabetização numa perspectiva letrada: o trabalho pedagógico no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental* – e de Marta Regina Furlan de Oliveira e Cassiana Magalhães Raizer – coautoras de *A Escola da Infância e o trabalho pedagógico docente* nos remetem a um importante momento da educação básica, a educação infantil e o ingresso da criança nas séries iniciais, agora com 6 anos de idade. Ambos apresentam uma boa fundamentação teórica e destacam a importância da mediação no processo ensino-aprendizagem, seja da coordenação pedagógica, seja do professor. A mudança da duração do ensino fundamental para nove anos trouxe grandes desafios para os envolvidos com a educação e a vida escolar. Faz-se necessário uma melhor compreensão desse momento escolar e o trabalho de Elizabet T. S. Camargo contribui para enfrentar esse desafio, enquanto o trabalho de Regina F. de Oliveira e Cassiana M. Raizer “partindo do pressuposto de que toda estrutura educacional esteja organizada com a finalidade primeira de promover aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano” almeja provocar uma nova linguagem, destacando o papel do professor em favor do pensamento infantil.

Abro agora mais um bloco de três artigos: As coautoras Angélica Lima Piai, Adriana Regina de Jesus Santos e Maria A. L. Piai Rosa, em seguida Roberto Antônio Pereira de Camargo e, por fim, Patrícia Mariani Schmidt e Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira e seus respectivos trabalhos, *O aprender e ensinar na sociedade midiática*; *Mídias e mediações no Colégio de Aplicação: vamos fazer rádio?* e *A produção científica no campo das Artes Plásticas e as tecnologias de informação e comunicação*. O primeiro artigo desse bloco, enfatiza a sociedade mediada pelas tecnologias e o momento da história da civilização que vivemos. Reconhece que a mídia exerce um papel educativo, que dissemina hábitos, juízos éticos e estéticos nas relações sociais e que a estrutura educacional precisa ter uma postura de bastante compreensão perante a ela. O segundo trabalho destaca a importância do rádio e sua capacidade na mediação e na motivação dos estudantes frente ao conhecimento e o terceiro trabalho destaca a interação das tecnologias de informação e comunicação, a arte e o ensino de arte. A discussão que esse três trabalhos fazem da Sociedade Midiática e das novas tecnologias da informação na vida escolar e nos processos educacionais é muito importante, além de apontar caminhos. Portanto cumprem muito bem seus respectivos objetivos e contribuem, de forma muito clara, com uma educação mais instigante, desafiadora e formadora de cidadãos mais críticos e em sintonia com a realidade que vivemos.

Dando continuidade, dois trabalhos destacam a função do professor, o ser e fazer docente, são eles: *O ser e fazer docente no imaginário dos alunos dos cursos de História e Letras da Universidade Estadual de Londrina* de Hélio José Luciano e Adriana Regina de Jesus Santos e, na sequência, *Representações docentes e discentes sobre o professor de Educação Física e seu trabalho pedagógico* de Audrey Pietrobelli de Souza, Rosimeire Bárbara Nabosny e Thaynã Pietrobelli de Souza. O primeiro aborda a identidade do docente no contexto da sociedade contemporânea e aponta para a necessidade de repensar a formação de professores e conseqüentemente a elaboração dos currículos das licenciaturas. Já o segundo trabalho aborda as representações sociais que são forjadas no cotidiano escolar relativas as aulas e ao professor de Educação Física e que, a partir dessa abordagem, procura entender melhor o papel da educação física na escola e a visão de alunos e professores em relação a essa importante área do conhecimento.

Caminhando para o encerramento desse prefácio, apresento os três últimos trabalhos. O primeiro, *Quadro de professores da disciplina Sociologia no Ensino Médio no Paraná: Abordagens sobre formação docente a partir do Senso Escolar*, escrito por Daniel Vitor Vicente, problematiza a cerca do processo de

reimplantação da Sociologia na Educação Básica, com o enfoque no quadro de formação dos professores no estado do Paraná. Consta uma diversidade na formação dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia, concentrando nas Ciências Humanas e chama a atenção, de forma positiva, para a formação dos futuros professores. Em seguida temos o trabalho de Flávio Rodrigo Furlanetto, *O Tornar-se Professor: Um estudo sobre a mudança de sentido pessoal no processo de formação inicial*, que também aborda a formação de professores e a mudança de sentido pessoal do sujeito diante da necessidade de organizar a atividade de ensino. Faz uma breve revisão das concepções atuais sobre a formação inicial de professores e aponta caminhos a trilhar nessa importante tarefa.

O último trabalho dessa obra, de Washington Luiz de Oliveira Junior, *Educação Pública Brasileira: A proposta pragmática do Manifesto dos Pioneiros*, apresenta uma bela abordagem histórica dos acontecimentos anteriores ao período da contemporaneidade, valorizando a importância da educação pública para a democracia. Analisa a contribuição de vários pensadores e contextualiza o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova culminando com a constatação da necessidade de se criar, e de fato executar, um Plano Nacional da Educação.

Essa obra chega ao seu final em grande estilo. É fundamental acreditar na educação pública e em sua enorme contribuição para a democracia. Como disse Washington Luiz de Oliveira Junior em seu artigo: “A finalidade primordial da educação pública democrática deve residir na sustentação intelectual aos cidadãos de uma nação.”

Sabemos da contribuição da educação pública para o desenvolvimento do país. Reconhecemos, porém que muito precisa ser feito, para que a educação pública possa contribuir, de forma efetiva e animadora, para a formação de cidadãos conscientes, atentos com o seu tempo e sua realidade, capazes de transformarem o mundo para melhor.

Essa obra é mais uma contribuição da educação pública para a sociedade. É a essência da universidade em parceria com a educação básica. Ensino, pesquisa e extensão contribuindo para o agir e o pensar, na transformação dos agentes educacionais e apontando caminhos, para uma série de temas e assuntos, ligados ao dia a dia da escola brasileira.

Constata-se com essa obra, além do empenho e dedicação de seus organizadores, a grande importância dos Colégios de Aplicação na formação de professores. É fundamental a relação entre a educação básica e a educação superior que acontece nesses colégios, e no Colégio de Aplicação da UEL não é diferente. O ensino, a pesquisa e a extensão feitos em harmonia e integração entre universidade e escolas.

“Quando entrar setembro e a boa nova andar nos campos
Quero ver brotar o perdão onde a gente plantou juntos outra vez
Já sonhamos juntos semeando as canções no vento
Quero ver crescer nossa voz no que falta sonhar
...
Sol de primavera abre as janelas do meu peito
A lição sabemos de cor, só nos resta aprender”

Como diz o verso da música Sol de Primavera, composição de Beto Guedes e Ronaldo Bastos, importantes músicos do movimento mineiro Clube da Esquina, *A lição sabemos de cor, só nos resta aprender*, sabemos o que tem que ser feito e acreditamos no poder da Educação como forma de transformar o mundo para melhor. Juntos sonhamos com isso. Que o sol da primavera que se avizinha, presencie o constante crescer de nossas vozes em prol de uma educação realmente de qualidade, para um mundo socialmente mais justo.

Essa obra é mais uma grande contribuição nessa jornada...

Hélio Paulo Pereira Filho
Professor de Biologia
Diretor do Colégio de Aplicação – COLUNI da
Universidade Federal de Viçosa – UFV
Agosto de 2012.



REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: AS AÇÕES DO FOPE, DO PRODOCÊNCIA E DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Ângela Maria de Sousa Lima¹
Andréia Maria Cavaminami Lugle²
Carlos Alberto Albertuni³
Angélica Lyra de Araujo⁴
Adriana Regina de Jesus Santos⁵
Marilene Cesário⁶

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, surgiram muitas pesquisas sobre formação de professores, revelando a importância e a necessidade de se repensar os processos de formação inicial e continuada. Essa necessidade também foi apontada pelo grupo de professores desta universidade que atuam no FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas) e no projeto PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas).

A qualidade da formação inicial nas licenciaturas está diretamente relacionada à necessidade de aproximarmos mais o ensino superior da educação básica. Essa real aproximação distingue-se de outras ações que historicamente vem se desenvolvendo em algumas escolas, viabilizadas por meio de algumas concepções de estágios, em que os alunos vão até a escola apenas para

¹ Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado, do Departamento de Ciências Sociais da UEL. Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP). Contato: angellamaria@uel.br

² Professora de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Departamento de Educação da UEL. Doutoranda em Educação (UNESP). Contato andrealugle@uel.br

³ Professor de Filosofia, do Departamento de Filosofia da UEL. Doutor em Filosofia. Contato: albertuni@uel.br

⁴ Professora de Sociologia. Doutoranda em Ciências Sociais (UNESP/FCLAR). Contato: lyradearaujo@hotmail.com

⁵ Professora de Didática do Departamento de Educação da UEL. Diretora do Colégio de Aplicação. Doutora em Educação (PUC/SP). Contato: adrianatecnologia@yahoo.com.br

⁶ Professora do Curso de Educação Física/Licenciatura do Departamento de Estudos do Movimento Humano. Doutora em Educação UFSCar/SP). Contato: malila@uel.br

observar, anotar, analisar, avaliar e pressupor hipóteses conclusivas, sem ao menos interagir e se dispor a aprender com os protagonistas que compõem a instituição: os professores, os gestores, os alunos e a comunidade.

A intenção do grupo dos professores do FOPE e do PRODOCÊNCIA é promover a interação do aluno em formação inicial com as reais necessidades das escolas e dos professores regentes, conscientizando-os, inclusive da relevância dos processos de formação continuada dos professores da educação básica. Nesse contexto, contamos como primeiro parceiro para a concretização dessas propostas o Colégio de Aplicação, parceria esta que perpassa pela luta histórica pela busca coletiva de sua autonomia administrativa e pedagógica, assim como de sua valorização e adesão definitiva à universidade.

Dentro desses propósitos, nesse artigo, destacamos os primeiros resultados de algumas ações do FOPE, do PRODOCÊNCIA, concretizadas de 2010 a 2012, em parceria com o Colégio de Aplicação, e que possuem como foco central uma proposta diferenciada de formação inicial e continuada dos professores, pautada em diálogos, estudos teórico-metodológicos das necessidades vivenciadas pelos mesmos no cotidiano escolar.

FOPE E PRODOCÊNCIA: PLANEJANDO AÇÕES

O FOPE, assim como o projeto PRODOCÊNCIA, ambos formados por quinze Licenciaturas: Letras: habilitação Inglês/Espanhol; Letras Vernáculas e Clássicas; Química; Filosofia; Ciências Sociais; História; Música; Geografia; Ciências Biológicas; Matemática; Pedagogia; Física; Educação Física e Artes Visuais.

O projeto PRODOCÊNCIA pode ser descrito por meio de suas metas, detalhadas em uma ação conjunta e quatro ações diferenciadas. Com o tema geral *“Enfrentando os desafios das Licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate”*, no período de 2010 a 2013, o grupo de professores, das quinze licenciaturas, se propôs a organizar cursos de formação continuada, jornadas de estágio, ciclo de debates, uma revista eletrônica, mostra de estágio e de inclusão, livros temáticos, cadernos de metodologias, entre outras ações, a fim de repensar a formação inicial e continuada de professores no âmbito do FOPE - Fórum das licenciaturas da UEL.

Uma das primeiras atividades corresponde à realização de três cursos de formação continuada para professores da Educação Básica e da UEL, acerca das temáticas “Inclusão”, Necessidades Educacionais Especiais e Interdisciplinaridade.

Como parte da proposta de debate dos vários processos de inclusão/exclusão educacionais, o primeiro curso anual, com cinquenta hora-aulas de duração e com a participação de mais de duzentos professores das escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino, debateu juntamente com os docentes em 2011, as seguintes temáticas:

[...] inclusão de alunos com Necessidade Educacionais Especiais: formação de professores; diversidade sexual e sexualidade; **educação sexual na escola: desafios e conquistas de educadores/as**; deficiência intelectual; *ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) na escola*; *Bullyng* e as várias concepções sobre violência na escola; Uso de drogas na sociedade contemporânea e educação: o que é possível ensinar? Os professores na sociedade contemporânea: contradições e desafios; Inclusão de alunos surdos e Tecnologias Assistivas. (Relatório do I Curso PRODOCÊNCIA, 2011, p. 1).

No final do curso, dialogamos com os professores participantes e os mesmos elencaram algumas temáticas que auxiliariam seu fazer pedagógico. A partir desses apontamentos, planejamos o segundo curso de 2012, em andamento, com carga horária de 85 horas teórico/práticas, com as seguintes temáticas:

Inclusão: tema contemporâneo; Arte e Inclusão; Museu e Escola; Ações educativas, desigualdades e questões indígenas; Desigualdades, educação e culturas indígenas na UEL; Desigualdades, preconceitos e diversidades na escola: o trabalho pedagógico e social com as questões indígenas; Desigualdades e diversidades na escola: o trabalho cultural com as questões indígenas; Desigualdades e educação; Desigualdades e precarização: o caso dos professores PSS no Paraná e a organização do TEL; Desigualdades e evasão escolar; Desigualdades e condições de trabalho dos professores; “Museu da vida: divulgação da ciência e da história da ciência”; “Museus de Geologia e Paleontologia e suas práticas educativas”; Música e inclusão – o que todo professor precisa saber; EJA: educação e trabalho; Autismo; Altas Habilidades; Diversidades, educação escolar, currículo e os diferentes sujeitos; Educação de alunos surdos no contexto da educação inclusiva: análises e perspectivas; Planejamento e confecção de recursos didáticos adaptados ao ensino de alunos com deficiência visual em contextos inclusivos; Diferentes abordagens da leitura da obra de arte; Inclusão na educação Matemática; Josué de Castro e a busca de soluções para os problemas sociais brasileiros; Josué de Castro: um olhar sócio-geográfico; Josué de Castro e suas propostas de ações políticas: uma análise de suas atuações nas décadas de 1950 e 1960; O nordeste de Josué de Castro: como enfrentar a pobreza e

a fome; Josué de Castro e o combate ao subdesenvolvimento, às desigualdades e à fome; Josué de Castro: um olhar do movimento musical Manguê-beat.

Diferente do curso de 2011, no curso de formação de 2012 organizamos uma mostra de apresentação dos trabalhos dos professores participantes, onde cada dupla de docentes será convidado a demonstrar o resultado de uma atividade prática desenvolvida com os alunos da escola em que atuam a partir da escolha de uma das temáticas trabalhadas no curso. Os professores participantes serão ainda convidados a publicarem os resultados desses trabalhos na Revista Eletrônica PRO-DOCÊNCIA.

O terceiro curso de formação continuada, realizado em parceria com o Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva e com a Secretaria Municipal de Educação de Rolândia (Setor de Promoção da Igualdade Étnicorracial), denominado “II Curso Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, com o tema geral “Educação, Cultura e Linguagens: novas metodologias, novas perspectivas”, com realização no período de 31/03/2012 a 24/11/2012, aos sábados, no CAC (Centro de Atendimento à Comunidade), em Rolândia/Paraná, tem debatido os seguintes temas:

Teatro do oprimido na escola FTO/Londrina; Oficinas de Matemática: “Matemática e as potencialidades de jogos”; Desigualdades e pobreza nos relatórios do desenvolvimento humano das Nações Unidas; Mídia e cinema; Metodologias de ensino; Mapas conceituais; Oficinas de Matemática: “números racionais e a metodologia da resolução de problemas”; Memória, patrimônio cultural, educação (visita a pontos escolhidos em Londrina ou em Rolândia); Educação sexual; Cinema e Sociologia: Linguagens; conversas acerca da variação linguística; O ensino de Língua Portuguesa literatura afro-brasileira e resistência.

Também nesse curso, planejado para a última etapa, os professores participantes apresentarão os trabalhos desenvolvidos nas escolas da educação básica ao longo do ano acerca dos temas escolhidos.

Em 2011, foi realizado também o IV Ciclo de Debates sobre Desigualdades, intitulado “Educação e exclusão”, em parceria com os professores do Departamento de Ciências Sociais, os projetos de extensão: LENPES (Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa de Sociologia), Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública, GEEMAS (Grupo de Extensão e de Estudos de Materiais Didáticos de Sociologia), GEAMA (Grupo de Estudos Avançados Sobre o Meio Ambiente), Diálogos com o Patrimônio Cultural

e a Memória Coletiva, IPAC (Inventário e Proteção do Acervo Cultural de Londrina - IPAC/LDA), além da contribuição efetiva dos profissionais da educação do Colégio de Aplicação da UEL, dos PIBIDs (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*), da PROGRAD, da PROEX, e da Secretaria Municipal de Educação de Rolândia (Setor de Promoção Etnicorracial), ocorrido no Colégio IEEL (Instituto de Educação Estadual de Londrina). Além dos professores do projeto e da rede estadual, destacou-se neste evento, a presença de mais de cem estudantes do Curso de Formação de Docentes (nível médio) do Colégio Estadual Olavo Bilac de Cambé.

Foram discutidas as seguintes temáticas no IV Ciclo de Debates sobre desigualdades:

[...] desigualdade, exclusão e infantilização do trabalho docente; desigualdade e currículo: conceitos e questões na contemporaneidade; desigualdade, exclusão e educação: uso e interpretação de filmes para formação docente e discente; desigualdade, exclusão e educação: meio ambiente, sustentabilidade e educação; desigualdade, exclusão e educação: diálogos sobre marcadores sociais de diferença; e desigualdade, exclusão e educação: a reprodução das assimetrias nas relações escolares. (Relatório do IV Ciclo de Debates sobre Desigualdades, 2011, p. 01).

Ressaltamos que em maio de 2012, houve a 5ª edição do Ciclo de Debates sobre Desigualdades, dessa vez incluído do segundo curso de formação continuada de professores e realizado na UEL. A intenção do PRODOCÊNCIA, tanto em 2011 quanto na 5ª edição de 2012, foi debater a questão das desigualdades em seus aspectos sociológicos, educacionais, econômicos, antropológicos, políticos e culturais; promover uma maior integração entre a universidade e as escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Londrina; discutir as implicações políticas dos processos de exclusão e de desigualdades e os desafios da educação inclusiva; promover o fomento de diferentes metodologias e constituir novos materiais de apoio ao ensino de Sociologia no Ensino Médio. Ao debater as várias abordagens das desigualdades no Brasil, esperamos ter possibilitado mais subsídios teóricos e metodológicos para os professores da educação básica compreenderem melhor as diversas faces dos processos de inclusão/exclusão educacionais, tema central da edição atual do PRODOCÊNCIA.

O PRODOCÊNCIA e o FOPE organizaram em parceria com Colégio Estadual José Aloísio de Aragão - Colégio de Aplicação da UEL, duas Jornadas de Humanidades, na própria instituição escolar, envolvendo

os alunos do Ensino Fundamental, Médio e Médio Profissionalizante. Em 2011, foi discutido o tema “In/Exclusão e Juventudes”, nos dias 02 e 03 de maio de 2011. Em 2012, nos dias 04 e 06 de junho, o tema abordado foi “Múltiplos olhares sobre a América Latina”. Ambos agregaram uma variedade muito grande de temáticas e de profissionais das diferentes licenciaturas e dos cursos de bacharelado da UEL, que ministraram, nos períodos da manhã e da noite, mais de duzentas oficinas pedagógicas para alunos do 9º. ano (Ensino Fundamental), do Ensino Médio e Médio Profissionalizante (Técnicos em Enfermagem e Cuidados com a Pessoa Idosa).

Na Jornada de Humanidades do Colégio de Aplicação da UEL, almejou-se abranger temas que discutissem, direta e indiretamente, a inclusão e a exclusão dos mais variados grupos em todos os campos sociais, principalmente relacionados às juventudes. Os objetivos foram:

[...] proporcionar atividades diferenciadas da rotina escolar; favorecer o intercâmbio entre a produção acadêmica de professores e licenciandos da UEL e outras instituições de ensino superior com o Ensino Médio; evidenciar que o conhecimento das mais diversas áreas é necessário para completar a formação do cidadão; mostrar as diferentes abordagens do social, bem como os temas mais discutidos e polêmicos da atualidade; para contribuir com uma visão de mundo mais ampla, crítica e participativa para os jovens. (Relatório da II Jornada de Humanidades, 2011, p. 02).

A segunda Jornada teve como propósitos;

[...] aprofundar o conhecimento das raízes históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais da América Latina, bem como da problemática atual do continente, desenvolvendo uma sensibilidade à realidade de cada um dos países do continente [...]. Conhecer nossa produção literária, científica e cultural, [...] na busca de uma percepção mais ampla e mais reflexiva de pertencimento do Brasil nesta realidade. (Proposta de evento, Colégio de Aplicação, 05/2012, p.1).

Nos dois eventos foram confeccionados Anais com resumos das oficinas, disponibilizados posteriormente no site da escola. E para reunir ainda mais as contribuições desta atividade, o PRODOCÊNCIA publicará no final de 2012 o livro “Caderno de Metodologias de Ensino e de Pesquisa do

PRODOCENCIA”⁷, contendo artigos sobre as metodologias de ensino e as experiências didáticas da Jornada de Humanidades do Colégio de Aplicação da UEL. Os dois cadernos de Metodologia do projeto contemplam discussões bibliográficas dos conteúdos trabalhados com os alunos e os relatos das atividades aplicadas com eles durante o evento. Esta mesma produção reunirá os resultados da Jornada de Estágio do FOPE, cujo objetivo foi discutir o estágio nas Licenciaturas da UEL, bem como as propostas para formação inicial e continuada de professores e a vinculação com os professores das redes municipais e estaduais de ensino.

Dentre as muitas atividades que vêm sendo desenvolvidas pelo PRODOCÊNCIA, desde sua aprovação pela CAPES em 2010, destacamos as contribuições de duas Jornadas do FOPE, a primeira, “Diálogos sobre o Estágio na Formação Inicial e Continuada das Licenciaturas”, e a segunda “As Propostas de Estágios Curriculares das Licenciaturas da UEL”. Ambas têm por finalidades:

[...] refletir o sentido da escola pública, do trabalho pedagógico e do estágio na formação inicial de professores, propondo formas de intervenção/atuação nas escolas, com vista a um trabalho mais interdisciplinar; viabilizar a formação continuada de professores, propiciando metodologias, recursos didáticos e discussões teóricas sobre os desafios da formação inicial; e discutir sobre os desafios das desigualdades socioeducativas, da inclusão e da exclusão no campo de estágio.

Por meio das discussões realizadas durante as Jornadas do FOPE, sobre o estágio curricular obrigatório nas licenciaturas, temos sentido os primeiros impactos concretos das ações do projeto na comunidade acadêmica e na sociedade. Como exemplo, podemos mencionar uma maior interação entre os professores dos Cursos de Licenciatura (independentemente de seu envolvimento com disciplinas didático-pedagógicas), entre os acadêmicos e os professores (principalmente com as Instituições de Ensino, parceiras de Estágios).

A Jornada do FOPE, em especial, tem possibilitado a valorização dos conhecimentos relacionados às atividades de estágios, tanto no ambiente acadêmico como nas escolas de Educação Básica. O evento tem proporcionado o compartilhamento de experiências e de reflexões muito enriquecedoras, por

⁷ Já está em andamento a organização da segunda publicação do PRODOCÊNCIA, que compilará os resultados dos trabalhos desenvolvidos em 2012, reunidos no “Caderno de metodologias do PRODOCÊNCIA /UEL: práticas de ensino e de pesquisa na formação de professores”.

meio da disseminação das ações relativas ao ensino e à formação de professores em diferentes contextos.

O primeiro módulo da segunda Jornada foi composto por reuniões com diretores das escolas da Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME) e das escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE), além de uma Aula Inaugural com todas as licenciaturas, com o tema: “O estágio nas licenciaturas e a parceria com as escolas da Educação Básica”, tendo como palestrante o professor César Nunes (UNICAMP). Do segundo ao sexto módulo, o debate se concentra em mesas redondas, programadas com as seguintes temáticas:

Artes Visuais, “Formação docente em Artes Visuais: o que dizem os relatórios de Estágio?”; Pedagogia, as “Propostas de estágios diferenciados”; Matemática, as “Oficinas de Estágio do curso”; e Ciências Sociais, debatendo a “produção de conhecimentos de Ciências Sociais com as escolas e a disseminação nos Seminários de Estágio”. No 3º módulo, reuniremos as licenciaturas de: Letras Estrangeiras Modernas, com o tema “Desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem: uma experiência na Licenciatura em espanhol”; Letras Inglês, com o título “A relação entre o estágio e a preparação dos alunos para atuarem em contextos de inclusão”; Letras Vernáculas, com o tema “O curso de Letras Vernáculas e Clássicas e os estágios: espaço de reflexão e integração”; e a licenciatura de Geografia, debatendo “O estágio no Curso de Licenciatura em Geografia: possibilidade de reflexão e ressignificação da prática educativa”. No 5º módulo, em 10/09/12, na mesma mesa redonda, pretendemos ouvir a apresentação dos trabalhos de prática de ensino das seguintes licenciaturas: Educação Física, com o tema “Estágio no Curso de Educação Física”; Filosofia, debatendo “A Relação Entre Pesquisa, Ensino e Extensão, Pensada a Partir do Estágio no Curso de Filosofia”; Física, discutindo “Estágio: Um instrumento motivacional à docência”; Química com o tema “Estágio na licenciatura em Química: propostas e desafios”. No 6º módulo, em 26/10/12, teremos as seguintes licenciaturas e temas: Música – “O Estágio em grupos multisseriais – proposta metodológica para a formação de professor ao longo da licenciatura”; Biologia – “O estágio no curso de licenciatura em Ciências Biológicas”; História – “Estágio no curso de História”. (Proposta de Curso, PROEX, 06/03/2012).

Está previsto para o sétimo módulo, em 08/11/12, o encerramento das atividades com todas as licenciaturas, por meio de uma “Mostra de Resultados e Desafios dos Trabalhos”, a ser encaminhado tomando por base o debate sobre “O Estágio nas Licenciaturas e a parceria com as escolas da Educação Básica”, na presença da PROGRAD, do FOPE, da Comissão de Estágio do FOPE e de representantes do NRE e da SME/Londrina.

A Jornada tem aproximado mais a universidade dos reais problemas da Educação Básica, ao organizar espaços de exposição de ideias, pesquisas e de trabalhos pedagógicos dos professores das escolas públicas envolvidas. Afinal, faz parte de nossos principais propósitos, aproximar mais os cursos de Licenciaturas da universidade com a comunidade escolar, no que diz respeito à democratização da produção do conhecimento científico.

AS AÇÕES DIFERENCIADAS DO PRODOCÊNCIA

O projeto PRODOCÊNCIA possui, além da meta um, onde estão descritas as ações comuns, quatro outras ações diferenciadas. No texto anterior, descrevemos as ações planejadas na meta um, sendo composta por: jornadas do FOPE, cursos de formação continuada de professores, organização da Revista Eletrônica, ciclos de debates, mostra de estágios e de práticas inclusivas, publicação de livros e de cadernos, jornadas de humanidades no Colégio de Aplicação, entre outras atividades correlatas.

São ações previstas na meta dois, que agregam as licenciaturas de História e Ciências Biológicas, cursos de capacitação para estudantes das duas licenciaturas, dos professores da rede pública e do ensino superior, dos alunos das pós-graduações em Ciências Biológicas e História Social, dos alunos da educação básica e dos membros da comunidade em geral (visitantes museus/exposições itinerantes), assim como dos demais envolvidos para compreensão e exploração dos museus como espaço educativo e de reconhecimento de diversidades. Esta ação diferenciada é composta por cinco etapas de trabalho:

1ª. ETAPA: Instalação de grupo de trabalho sobre *“Museu como espaço de identidades e necessidades educacionais de cegos e surdos”*, envolvendo professores, estudantes das Licenciaturas de Ciências Biológicas e História e técnicos atuando em museus. [...] 2ª. ETAPA: Oferta de cursos e oficinas para professores da rede básica de ensino, estudantes das licenciaturas e apoiadores de ações educativas dirigidas às pessoas com necessidades educacionais especiais, particularmente àqueles que atuam junto a estudantes cegos e surdos, buscando instrumentalizá-los para a exploração dos museus envolvidos como espaços educativos também para este visitante. [...] 3ª. ETAPA: Montagem de exposições temporárias pelos três museus envolvidos que contemplem a inclusão de público surdo ou cego. [...] 4ª. ETAPA: Oferta de exposição itinerante para as escolas básicas com parte dos materiais expostos dos museus, após o encerramento da mostra. [...] 5ª. ETAPA: Estabelecer orientações gerais para a ação educativa dos museus envolvidos, contemplando o atendimento de pessoas surdas ou cegas. Análise

das experiências e disseminação dos resultados como produção bibliográfica para periódico e em eventos na UEL e em outras instituições.

É objetivo da meta três, implementar o projeto “Inclusão Científica: ensino e aprendizagem de Química”, por meio de encontros temáticos para alunos de licenciatura em Química/UEL e professores da rede pública de ensino.

1ª. ETAPA: apresentação do subprojeto aos alunos matriculados na disciplina Química na Escola II; 2ª. ETAPA: discussão com os alunos acerca da temática alfabetização científica; 3ª. ETAPA: elaboração e desenvolvimento pelos alunos, em grupos, sob a supervisão dos professores vinculados ao projeto, de encontros temáticos que contemplem temas relacionados ao cotidiano (alimentos, recursos naturais, medicamentos, entre outros) e a utilização de estratégias de ensino (experimentação, TIC's, atividades lúdicas, entre outras), para se trabalhar conceitos científicos, em especial relacionados a disciplina de Química; 4ª. ETAPA: apresentação dos encontros temáticos as demais turmas do curso de Química/Licenciatura e aos professores e alunos da rede pública de ensino, na forma de um evento programado para meados de novembro/2012, sob o título provisório de “I Oficina Temática: Química na Escola”; 5ª. ETAPA: disseminação dos resultados alcançados nesses encontros, em eventos e periódicos da área.

Como consta no texto referencial do projeto, a preocupação dos professores de Química do PRODOCÊNCIA centra-se em discutir a alfabetização científica com alunos da graduação e a organização/realização de encontros temáticos organizados pelos alunos matriculados na disciplina de Química na Escola II, sob a supervisão dos professores vinculados ao projeto e oferecidos aos demais alunos do curso e professores da educação básica, com a finalidade de debater sobre a alfabetização científica no ensino de Química. Os encontros contemplarão atividades relacionadas ao desenvolvimento de estratégias inovadoras de ensino e estarão vinculados a temas relacionados ao cotidiano (alimentos, recursos naturais, medicamentos, entre outros), buscando promover uma melhoria no processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como um aumento na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica.

A meta quatro planeja implementar o projeto “A inclusão educacional na perspectiva da Inclusão Matemática”, para refletir sobre as práticas inclusivas

na formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática na Educação Básica, para estudantes da UEL e professores do Núcleo Regional de Londrina.

1ª. ETAPA. Organizar um grupo de estudos e pesquisa sobre a diversidade e a inclusão matemática; 2ª. ETAPA. Realizar intercâmbio entre grupos de estudo e pesquisa que investigam proposições e alternativas para o desenvolvimento de práticas inclusivas de Matemática; 3ª. ETAPA. Produzir material didático para o ensino de Matemática direcionado à proposta de inclusão em forma de cadernos e/ou materiais manipuláveis; 4ª. ETAPA. Implementar e avaliar as ações que forem desenvolvidas no grupo de estudo e pesquisa no que tange às propostas alternativas elaboradas; 5ª. ETAPA. Disseminar as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos em eventos da área de Educação Matemática.

Como descreveram os organizadores dessa meta, esta ação diferenciada tem como alvo os jovens e adultos que estão em busca da escolarização básica, pertencentes a EJA, pois entendem este grupo social como pertencentes a uma classe excluída da sociedade e desse modo pretendem desenvolver um trabalho que respeite as especificidades destes estudantes, por meio de uma Matemática que atraia e não que exclua, que desenvolva potencialidades e que não tolhe o potencial de cada um.

A meta cinco visa implementar o projeto “Inclusão pela linguagem”, afim de discutir de práticas inclusivas na formação de professores de Línguas Estrangeiras para alunos de Letras (habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa).

1ª. ETAPA: Realizar diagnóstico de alunos com baixa proficiência lingüística através de testes escritos e de compreensão oral; 2ª. ETAPA: Elaborar planos de estudo individualizados e cursos na plataforma Moodle para serem feitos pelos alunos com baixa proficiência; 3ª. ETAPA: Criar cursos na plataforma Moodle e elaborar planos de estudo para os alunos com baixa proficiência; 4ª. ETAPA: Acompanhar a implementação dos programas de estudo individualizados e avaliar o desenvolvimento dos alunos; 5ª. ETAPA: Editar os materiais elaborados durante as atividades junto aos alunos com baixa proficiência para disponibilizar para outros usuários no futuro; 6ª. ETAPA: Realizar a disseminação dos resultados em eventos na área de formação de professores de línguas estrangeiras.

A meta seis, também organizada pelos professores de Línguas Estrangeiras, tem por objetivo a realização de estágio obrigatório para estagiários, no contexto de inclusão pelos professores de Letras (habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa).

1ª. ETAPA: Identificar escolas em situação de inclusão e selecionar estagiários; 2ª. ETAPA: Elaborar plano de curso e desenvolver material didático voltado para as necessidades especiais dos alunos em situação de inclusão; 3ª. ETAPA: Realizar o estágio iniciando com uma fase de observação de aulas para identificação das necessidades especiais dos alunos, passando para uma fase de participação nas aulas regidas pela professora da turma e posteriormente de regência; 4ª. ETAPA: Avaliação e edição dos materiais utilizados nas situações de inclusão; 5ª. ETAPA: Realizar a disseminação dos resultados em eventos da área de formação de professores e de educação.

Mesmo em andamento, já é possível denotar as contribuições que estes trabalhos têm propiciado no fortalecimento das licenciaturas, no fomento da interdisciplinaridade, no aprofundamento dos cursos de formação inicial e continuada de professores e na maior integração entre os professores, os licenciandos e as graduações de um modo geral. Mesmo organizados em metas e diferentes etapas, os professores colaboradores do projeto, das quinze licenciaturas participantes, têm desenvolvido um trabalho coletivo e bastante integrado. As produções científicas em andamento têm tentado explicar esta interação e esta reciprocidade no comprometimento com a qualidade da formação docente.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA⁸

A partir das ações comuns e diferenciadas, propostas por este projeto - considerando a interação entre os cursos de Licenciatura, a apresentação/reflexão das políticas inclusivas, os avanços tecnológicos, sua relação com o processo ensino e aprendizagem e reformulações legais direcionadas à educação - espera-se, do ponto de vista dos avanços na área de ensino para os alunos e docentes envolvidos, a disseminação da cultura inclusiva no âmbito dos cursos de licenciaturas da UEL, associada às atividades da Educação Básica, uma vez

⁸ Parte dessa seção do artigo já foi publicada no GT 8 “Formação de Professores”, do IX Seminário da ANPED Sul, que ocorreu em Caxias do Sul (RS), em julho de 2012, com o título “Formação de professores: proposições e reflexões no contexto do FOPE/PRODOCÊNCIA e do colégio de aplicação da Universidade Estadual de Londrina”, pelas professoras Adriana Regina de Jesus Santos e Angela Maria de Sousa Lima.

que esperamos que as atividades propostas propiciem mudanças significativas na formação inicial e continuada de professores.

Dentre as várias atividades do FOPE e do PRODOCÊNCIA foi possível discutir a importância do Colégio de Aplicação como campo de experimentação e de possibilidade de articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, consolidando assim a relação entre teoria e prática, no contexto da formação docente, bem como repensar da função do Colégio de Aplicação como campo da práxis pedagógica.

Historicamente, os colégios de Aplicação foram criados com o objetivo de proporcionar um lugar onde os futuros professores pudessem entrar em contato com o cotidiano escolar, preparando-os para a sua atuação profissional, conforme uma visão de escola como instituição onde se realiza um processo de apropriação.

Partindo da premissa de que em cada época e lugar, tem-se constituído um tipo de sociedade, de educação e de indivíduo, objetivamos também debater algumas questões que se fazem necessárias ao processo de tomada de conhecimento acerca do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina.

Em se tratando da origem dos Colégios de Aplicação no Brasil e no Paraná, podemos observar que, em 1931 foi aprovada uma legislação (Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931) para o Ensino Superior no Brasil, segundo a qual as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ser, além de lugar de pesquisa, instrumentos para a formação de professores para a Educação Básica. Contribuindo com esta reflexão o Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931 afirma por meio do seu artigo 1º que:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931).

No Plano Decenal de Educação Para Todos, na série “Repensando as Escolas de Aplicação”, encontramos mais elementos a respeito desse processo histórico, quando este afirma que:

A origem das Escolas de Aplicação remete-nos ao Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que criou os Ginásios de Aplicação, nas Faculdades de Filosofia do país, para a prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática. Pelo Decreto, os Ginásios de Aplicação teriam como dirigentes um professor de Didática, ficando a orientação pedagógica a cargo dos assistentes de Didática Especializada, sob a orientação geral do diretor da Faculdade de Filosofia. O corpo docente seria constituído, especialmente, pelos alunos do Curso de Didática que seriam encarregados das diferentes disciplinas do Curso Ginásial. (Plano Decenal de Educação Para Todos, 2003, p. 28).

Em junho de 1960, através de um decreto de poucas linhas, o então governador do Paraná, Moisés Lupion, criava o Ginásio Estadual de Aplicação. Tal medida colocava em prática o disposto no decreto federal 9053, de 1946, que obrigava as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a possuírem escolas onde os futuros professores pudessem realizar seus estágios. É neste contexto que se deve compreender a criação dos ginásios de aplicação a partir do decreto-lei 9.053 de 1946. A lei passou a obrigar as Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras a possuírem um Ginásio de Aplicação destinado à prática docente de seus alunos. Em geral, esses estabelecimentos deveriam seguir a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mas com algumas diferenças como, por exemplo, a limitação de alunos por turma – que nos Ginásios de Aplicação seriam, no máximo, de 30 alunos.

[...] a natureza dos vínculos entre as instituições de ensino superior e suas escolas médias foi muito variável, bem como a estrutura proposta. O traço comum dessas escolas foi a sua abertura aos licenciandos, para observação, co-participação e regência de algumas aulas: essa era a idéia central contida na denominação do estabelecimento. Ao praticarem, em suas classes, o saber adquirido na Faculdade, os alunos-mestres estariam aplicando as teorias pedagógicas à realidade escolar. (BRASIL, 1993, p. 11).

A criação de um Colégio de Aplicação, no entanto, não pode ser explicada pelo simples cumprimento de uma determinação legal, pois este deveria ser, também, um lugar para a pesquisa pedagógica, com o objetivo de trazer contribuições científicas ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme consta no PPP (2012), o Colégio de Aplicação da UEL vem se comprometendo com o ensino num tempo histórico de 50 anos, desde seu surgimento em 20 de junho de 1960, pelo Decreto nº 30178. Atualmente, constitui-se como um Órgão Suplementar da Universidade Estadual de Londrina, vinculado ao Centro de Educação, Comunicação e Artes e

pedagogicamente ao Departamento de Educação. A estrutura e funcionamento do Colégio de Aplicação é fruto da parceria entre Universidade e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio de um Termo de Cooperação Técnica. Através deste, é ofertada a Educação Básica nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio e Ensino Profissionalizante (Curso Técnico em Enfermagem e Curso Técnico em Cuidados com a Pessoa Idosa).

Diante disso, é preciso referir-se à prática de ensino como uma ação pedagógica conveniente e competentemente articulada pelas Escolas de Aplicação com as universidades, com os cursos de licenciatura e as escolas da comunidade, de modo a viabilizar a práxis pedagógica, priorizando a qualidade do ensino e a educação integral. Assim, torna-se exigência repensar, analisar, avaliar e questionar os modelos e paradigmas educacionais vigentes. Este novo paradigma filosófico, científico e educacional que se delineia no cenário mundial tem profundas implicações na vida social, exigindo uma política educacional com vistas a ressignificar a formação inicial e continuada.

Para isto é preciso que as Escolas de Aplicação busquem, efetivamente, na sua práxis pedagógica, ações interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, por meio de movimentos articulados intramuros, entre escolas e universidade. Esta articulação permitiria às Escolas de Aplicação o inter-relacionamento mais direto com o conhecimento científico que a universidade produz. Tudo isto favoreceria o acompanhamento do avanço do saber, nas diferentes áreas, enriquecendo, desta forma, as ações compartilhadas entre o Ensino Superior e a Educação Básica. É na direção deste processo de transformação que as Escolas de Aplicação têm de redimensionar e redirecionar seu papel e suas ações. (BRASIL, 2003).

É importante que as Escolas de Aplicação se orientem por princípios comuns, com vistas à sua maior qualificação enquanto escola pública participante e compromissada com uma rede pública escolar mais democrática. Foi neste contexto que, em fevereiro de 2012, realizou-se um evento para debater temas relacionados ao Ensino Superior e Educação Básica, com o título de I Congresso Nacional dos Colégios de Aplicação. Simultaneamente, ocorreu a I Mostra de Práticas de Ensino de Estágios, do PIBID e do PRODOCÊNCIA.

O congresso procurou refletir sobre a origem, o conceito, a função social e a identidade dos Colégios de Aplicação em âmbito nacional e estadual. Buscou-se compreender melhor as políticas educacionais que norteiam a gestão dessas instituições, bem como a legitimação de políticas que garantam a articulação entre Ensino Superior e Educação Básica. Sobretudo, este evento pretendeu democratizar e socializar as práticas pedagógicas realizadas no

cotidiano dos colégios de aplicação do país, oportunizando espaço de reflexão sobre a qualidade da educação pública. Os debates promovidos no Congresso, por meio de palestras, oficinas, mesas redondas, mini cursos, exposições de pôsteres e grupos de trabalho, possibilitaram espaços de diálogos entre os professores, sejam da educação básica, do ensino superior, alicerçando os saberes e fazeres docentes.

Proposto para ser realizado no Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL, no período de 06 a 08 de fevereiro de 2011, o evento se enquadra na modalidade A “Eventos Técnico-científicos e de abrangência Nacional”, com caráter científico, de debate e de disseminação de pesquisas, de projetos de ensino e de extensão, assim como de mostra de práticas pedagógicas realizadas nos estágios dos cursos de licenciaturas da UEL, no PRODOCÊNCIA e no PIBID. Pretendeu-se que os participantes debatessem temas relacionados ao Ensino Superior e a Educação Básica, tendo como foco a origem, o conceito, a função social e a identidade dos Colégios de Aplicação em âmbito nacional e estadual, no sentido de compreender melhor as políticas educacionais que norteiam a gestão dessas instituições, bem como a legitimação de políticas que garantam a articulação entre ensino superior e educação básica. Sobretudo, este evento teve a pretensão de democratizar e socializar as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano dos colégios de aplicação do país, oportunizando espaço de reflexão sobre a qualidade da educação pública.

O evento é fruto de um processo de debates e reflexões dos Colégios de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com o objetivo de divulgar as ações do PRODOCÊNCIA, dos estágios dos cursos de licenciaturas da UEL e do PIBID. Nesse sentido, envolveu as várias áreas do conhecimento da UEL e de outras universidades brasileiras, bem como os diferentes professores da rede municipal, estadual e federal de ensino, partilhando conhecimentos e desafios, principalmente entre os integrantes dos Colégios de Aplicação do Estado do Paraná. Alcanço-se, com os debates promovidos no Congresso, por meio de oficinas, mesas redondas, minicursos e grupos de trabalho, a promoção de ações conjuntas com projetos do PIBID e do PRODOCÊNCIA, envolvendo os diferentes Colégios de Aplicação e as instituições de ensino superior.

Quando planejamos o Congresso nacional, tínhamos como pretensão reunir os Colégios de Aplicação do Estado do Paraná e de outros estados brasileiros para inovar, dinamizar, atualizar, construir e socializar o conhecimento produzido por elas em todas as modalidades da Educação Básica, inclusive no

intuito de promover uma maior articulação entre estas modalidades de ensino: Educação infantil, Fundamental, Médio e Profissionalizante, fazendo o debate destas com o Ensino Superior em torno de propostas comuns pela melhoria da qualidade da educação pública.

Na presença dos convidados (CAPES/MEC, SEED, Conselhos estaduais de Educação, APMFs, Grêmios estudantis dos CAPs – Colégios de Aplicação, entre outros agentes) possibilitamos um espaço diferenciado de discussões sobre a formulação e luta pelas políticas públicas de educação que realmente tentam promover maior democratização do ensino básico e superior público.

O Congresso nos permitiu dialogar sistematicamente sobre os processos de formação continuada de professores das redes públicas municipais, estaduais e federais, promovendo oportunidades de mudanças pedagógicas nos diferentes ambientes educacionais envolvidos. Do mesmo modo, proporcionamos a disseminação das pesquisas sobre Educação Básica, Educação Superior, estágios, projetos, entre outras temáticas correlacionadas à formação inicial e continuada de professores. O referido evento nos propiciou discutir com os professores atuantes e em formação, temáticas e questões relacionadas às experiências de inclusão que colaborem para a formação crítica dos professores e para a alteração de práticas e comportamentos no cotidiano escolar.

Aliás, entre todas as intenções desse Congresso Nacional, ousávamos dar visibilidade ao processo de articulação e luta pela identidade e autonomia pedagógica e administrativa dos Colégios de Aplicação do Estado do Paraná. Hoje, podemos ver materializada parte dessa pretensão do grupo na publicação do Ato Secretarial nº 57/2012/SETI, que propôs em 15/06/2012, depois de muitas reuniões, encontros e solicitações dos professores das universidades e dos CAPs, a formação de um grupo de trabalho composto de diretores e vice-diretores dos Colégios de Aplicação do Paraná e o presidente do Fope/UEL, para debater a reestruturação dos três colégios de Aplicação das seguintes instituições de ensino superior: UEL, UEM, UEPG. Para nós, organizadores do Congresso e do presente livro, o evento potencializou e fortaleceu, em grande medida, a luta dos docentes pela autonomia dos Colégios de Aplicação. Nesse momento, podemos concluir que conseguimos, com este evento, mesmo diante ainda de tantos limites estruturais, firmar parcerias e proporcionar um espaço coletivo bastante enriquecedor para discutir a melhoria da qualidade do ensino, a valorização, a autonomia pedagógica e administrativa dos Colégios de Aplicação no Paraná e no Brasil, o que futuramente colaborará para a potencialização da formação docente, geridas pelas universidades públicas envolvidas;

Além da construção e da ampliação de uma rede de comunicação destinada às trocas de informações e experiências administrativas e pedagógicas entre as instituições participantes do congresso, conseguimos refletir sobre a concepção de Colégio de Aplicação no Brasil, ressaltando o papel público relevante que estas instituições representam no cenário da política educacional.

Vale ressaltar alguns aspectos da programação das mesas redondas e palestras do referido Congresso, para relatarmos a interação alcançada com outros Colégios de Aplicação do país;

PALESTRA DE ABERTURA: “Relações entre pesquisa, ensino e extensão, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Estadual de Londrina” (Palestrantes: Prof^{fa}. Ms. Lúcia Couto Terra - UFRGS; Prof^{fa}. Ms. Andreia Maria Cavaminami Lugle – UEL ; Profa Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira - UEL); MESA REDONDA: “Autonomia Administrativa e Pedagógica nos Colégios de Aplicação” (Palestrantes: Prof. Ms. Hélio Paulo Pereira Filho - UFV; MESA REDONDA: “Formação e Trabalho Docente nos Colégios de Aplicação” (Palestrantes: Prof^{fa}. Dra. Cristiane Oliveira (UFRJ) e Prof. Dr. Felipe Tarábola -FEUSP); MESA REDONDA: “A função social e pedagógica dos Colégios de Aplicação no contexto político educacional brasileiro” (Palestrantes: Prof^{fa}. Dra. Augusta M^a Padilha - UEM; Prof^{fa}. Ms. Audrey Pietrobelli de Souza - UEPG; Prof. Dr. Alcebíades Antônio Baretta -Escola Agrícola/UEPG; Prof^{fa}. Dra. Adriana Regina de Jesus - UEL); Prof. Dra. Sérgio Arruda - Pibid/UEL; Josélia Paulino Borges - CAPES ; entre outros representantes do CEE, da SME, da SEED, da SETI, do FOPE, dos PIBIDs, da PROGRADs e do PRODOCÊNCIA.

É relevante ressaltar também a diversidade de temáticas que conseguimos reunir nos grupos de trabalho, abrilhantados depois com uma diversidade igualmente importante de apresentações de pesquisas, experiências didáticas e reflexões no âmbito da educação básica e superior;

Práticas de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental; Didática, Formação de Professores, Avaliação e Atuação; PROGRADs, Laboratórios de Ensino e Estágio nas Licenciaturas; Mostra de Práticas de Ensino do PIBID e do PRODOCÊNCIA; Políticas Educacionais, Currículo e Gestão Educacional; Formação de leitor na escola; Educação e Tecnologia; Identidade e Projeto Político Pedagógico; NEE (Necessidades Educacionais Especiais), Práticas e Políticas de Inclusão; Gênero e Questões Étnicorraciais; Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação e Movimentos Sociais; Meio Ambiente e Educação; Mostra de Trabalhos dos Alunos da Educação Básica.

Ressaltamos que este presente livro é o resultado do I Congresso dos Colégios de Aplicação. Dentre as ações foi possível também realizar a construção coletiva de um Manifesto em prol dos Colégios de Aplicação das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa. Neste manifesto, foram apresentadas algumas reivindicações em prol da autonomia administrativa e pedagógica dos Colégios de Aplicação. Dentre elas, podemos destacar:

- a) Vinculação e manutenção dos Colégios de Aplicação pelas Universidades;
- b) Definição de uma política de efetiva inserção das Escolas de Aplicação na estrutura universitária, que possibilite grau maior de autonomia didática, administrativa e orçamentária, ao mesmo tempo em que fomente a relação entre ensino, pesquisa e extensão, articulando assim, Educação Superior e Básica;
- c) Criação de mecanismo de interação sistemática entre as Escolas de Aplicação e as unidades universitárias responsáveis pela formação de recursos humanos para a Educação, com vistas à maior interação entre Escola de Aplicação e demais unidades universitárias e Educação Básica;
- d) Promover maior articulação entre as modalidades de ensino: Educação Infantil, Fundamental, Médio, Profissionalizante e Superior, através do debate de propostas de ensino, pesquisa e extensão, voltadas às reais necessidades dos CAPs e da potencialização da formação docente, geridas pelas universidades públicas envolvidas;
- e) Analisar o contexto dos Colégios de Aplicação em âmbito nacional, bem como, as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, podendo assim, compreender as Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas que norteiam os rumos da Educação Básica e do Ensino Superior (Manifesto, I Congresso Nacional, 06/02/2012).

Vale dizer que a construção das reivindicações que compuseram o referido Manifesto teve apoio e participação dos diretores das Escolas de Aplicação das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa, da Universidade de São Paulo - USP e das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, de Viçosa e do Rio de Janeiro, além de professores representantes de outros 10 estados brasileiros. Finalizou-se o manifesto, solicitando apoio e encaminhamentos em relação às reivindicações expressas, tendo em vista a aproximação entre Universidade Pública e Educação Básica, concretização do tripé ensino, pesquisa e extensão, e a luta para assegurar as condições necessárias para a oferta de educação pública de qualidade em nossas escolas. Também foram reivindicações deste grupo, pontuadas no manifesto:

f) Possibilitar espaço diferenciado de formação continuada para trabalhadores da educação, estudantes e pais, oriundos das redes públicas federais, estaduais e municipais, para discutir a melhoria da qualidade do ensino nos diferentes ambientes educacionais envolvidos; g) Proporcionar a disseminação das pesquisas sobre educação básica, educação superior, estágios, projetos, em especial dos resultados dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo PIBID e pelo Prodocência por meio das universidades, em parcerias com a Educação Básica; h) Iniciar discussão sobre a constituição do quadro funcional dos Colégios de Aplicação; i) Socializar conhecimentos e firmar parcerias entre os Colégios de Aplicação do Brasil, visando à construção e à ampliação de uma rede de comunicação destinada às trocas de informações e experiências administrativas e pedagógicas entre estas instituições; j) Discutir a concepção de Colégios de Aplicação no Brasil, ressaltando o papel público educacional que estes representam no cenário da política educacional, tendo como parâmetro a autonomia pedagógica e administrativa; k) Melhorar a qualidade dos estágios curriculares das licenciaturas, por meio de implementação de projetos de ensino, pesquisa e extensão e ações interdisciplinares;

Foram ainda reivindicações do grupo no referido Manifesto;

l) Democratizar o ingresso nas Escolas de Aplicação; m) Fortalecer os vínculos entre família–escola–comunidade; n) Divulgar a Política de Apoio às Escolas de Aplicação, enquanto campo de práxis pedagógica, por meio de: publicações, grupos de estudos e trabalho referente aos Colégios de Aplicação; o) Definir o sistema de acompanhamento e avaliação de desempenho das Escolas de Aplicação; p) Construir a identidade do Colégio de Aplicação e clareza no que se refere a sua função social, política e cultural; q) Estabelecer uma política de interação entre as Escolas de Aplicação para repensar: práticas pedagógicas e/ou administrativas; o intercâmbio entre professores o conglamamento de alunos; a divulgação de experiências e inovações pedagógicas; r) Criação do Fórum Nacional de Escolas de Aplicação. (Manifesto, I Congresso Nacional, 06/02/2012).

AÇÕES COMUNS E DIFERENCIADAS: PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PARA AS LICENCIATURAS

Estas atividades e reflexões entre o FOPE, o PRODOCENCIA e Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina são necessárias e urgentes, podendo potencializar o desenvolvimento de um trabalho mais comprometido com o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo assim, com a formação de professor e com a práxis pedagógica.

Acreditamos que “[...] as relações entre pesquisa e profissão pode abranger um vasto leque de atividades e de projetos, contanto que estes estejam realmente embasados na vivência profissional dos professores” (TARDIF, 2011, p. 293). Por isso, o trabalho coletivo e articulado entre FOPE, PRODOCÊNCIA e o Colégio de Aplicação, possibilitou-nos pensar que é possível a concretização de uma articulação maior entre Ensino Superior e Educação Básica.

Esta interação permitiu compreender a necessidade da valorização da ação docente, fazendo-nos constatar que o tripé ensino pesquisa e extensão não deve se restringir apenas ao espaço da universidade, mas ser vivenciado em todos os níveis e modalidade de ensino. Esperamos, com este trabalho coletivo, criar mecanismos de interação sistemática entre FOPE, PRODOCÊNCIA, Colégio de Aplicação e demais unidades universitárias e da Educação Básica, em prol da melhoria da qualidade dos estágios curriculares das licenciaturas e da articulação cada vez mais crescente entre pesquisa/ensino em prol de uma educação realmente comprometida e de qualidade. Afinal, concordamos que “a importância de melhorar a prática profissional graças à pesquisa não pode ser reduzida à dimensão técnica; ela engloba também objetivos mais amplos de compreensão, de mudança e até de emancipação”. (TARDIF, 2011, p. 293).

Todas as ações desenvolvidas pelo FOPE, pelo PRODOCÊNCIA, muitas delas realizadas em parceria com o Colégio Aplicação, pretenderam contribuir para o fomento das reflexões e pesquisas sobre os cursos de graduação e o processo de formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação. É bem como nos diz Tardif, ou seja, “trata-se, finalmente, de repensar os fundamentos da formação do magistério, vinculando-a prática da própria profissão. Trata-se também de ver os professores como produtores de saberes específicos ao seu trabalho e de integrá-lo tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa [...]”. (2011, p. 294).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n. 19.851, de 11 de Abril de 1931*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacao-1-pe.html>).

BRASIL, Ministério da Educação. *Repensando as Escolas de Aplicação. Plano Decenal de Educação para Todos*. Série Institucional, v. 5, 1993-2003.

BRASIL, *Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993 a 2003*. Cadernos Educação Básica. SERIE *Institucional*. Volume V. Repensando as Escolas de Aplicação. MEC, 2003.

I CURSO PRODOCENCIA. *Enfrentando os desafios das Licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate*. 28 de abril a 07 de dezembro de 2011. PROEX (Pró-reitoria de Extensão) Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2011.

RELATÓRIO DO IV Ciclo de Debates sobre desigualdades sociais e educação. Maio de 2011. *Educação e exclusão*. PROEX (Pró reitoria de Extensão) Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2011.

III Jornada de Humanidades. *In/Exclusão e Juventudes*. dias 02 e 03 de maio de 2011. Colégio Estadual José Aloísio de Aragão - Colégio de Aplicação da UEL. PROEX (Pró reitoria de Extensão) Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2011.

Proposta de Curso, PROEX, 06/03/2012. *As propostas de estágios curriculares das licenciaturas da UEL*. De 08 de março de 2012 a 08 de novembro de 2012. PROEX (Pró-reitoria de Extensão) Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

MANIFESTO. 06/02/2012. "I CONGRESSO NACIONAL DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO e I MOSTRA DE PRÁTICAS DE ENSINO DE ESTÁGIOS, DO PRODOCENCIA E DO PIBID no ESTADO DO PARANÁ". 06, 07 e 08 de fevereiro de 2012. Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Ato Secretarial nº 57/2012/SETI. Dia 15/06/2012. Cria comissão para estudar a estruturação dos Colégios de Aplicação do Paraná. Paraná - SETI/2012.

PPP. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professor Jose Aloísio Aragão - Colégio de Aplicação da UEL*. Londrina. 2012.

PRODOCÊNCIA PROJETO OFICINAS TEMÁTICAS: POSSÍVEIS VISÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Simone Alves de Assis Martorano¹

Fabiele Cristiane Dias Broietti²

Rosana Franzen Leite³

Isabella Oliveira Rocha⁴

INTRODUÇÃO

Neste trabalho será apresentada uma análise das oficinas temáticas, desenvolvidas em um subprojeto relacionado ao programa Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O principal objetivo desse subprojeto é o de possibilitar aos alunos do curso de licenciatura em Química, discussões a cerca da educação básica, bem como desenvolver atividades que articulem aspectos conceituais, teóricos e experimentais, direcionados ao ensino médio (EM).

No ano de 2011, 54 alunos da disciplina Química na Escola II, do 2º ano do curso de licenciatura em Química da UEL, elaboraram oficinas temáticas que foram apresentadas em um evento na universidade, dirigido a alunos da licenciatura, do bacharelado e professores de química do EM da rede pública e particular de Londrina e região.

As oficinas temáticas são baseadas em atividades, organizadas de maneira a provocar reflexão sobre os conceitos químicos e suas aplicações em situações concretas. O tratamento dado aos conteúdos, que foram abordados, buscaram como subsídios a construção interdisciplinar da química e o desenvolvimento de atitudes cidadãs fundamentadas em conhecimento científico.

Assim, a abordagem temática pode favorecer além do aprendizado de conceitos químicos, a formação para a cidadania, ou seja, a formação de um

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências, Modalidade Química. USP. Docente do Departamento de Química-área de ensino. Email: simone.martorano@uel.br

² Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática. UEM. . Docente do Departamento de Química-área de ensino Email: fabieledias@uel.br

³ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática. UEM. . Docente do Departamento de Química-área de ensino Email: rosanaleite@uel.br

⁴ Aluna da Licenciatura em Química da UEL Bolsista do projeto PRODOCÊNCIA. Email: isabella@rocha@hotmail.com

cidadão que possui conhecimentos para tomar decisões na sociedade em que vive, um cidadão alfabetizado cientificamente.

Nesse trabalho trabalhamos com a ideia de alfabetização científica Chassot (2003):

...defendo, como depois amplio, que a ciência seja uma linguagem; assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo (CHASSOT, 2003, p.91).

Portanto, ser alfabetizado cientificamente significa conhecer e poder usar uma nova linguagem, no caso a química, para entender o mundo que em que se vive.

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS TEMÁTICAS

Segundo Milaré et al (2009), muitos professores e pesquisadores do ensino de ciências, em diversos países, defendem a alfabetização científica como um processo necessário na formação dos cidadãos:

De maneira geral, é um movimento que considera a necessidade de todos possuírem um mínimo de conhecimentos científicos para exercerem seus direitos na sociedade moderna. (MILARÉ, T. et al, p. 165, 2009).

Para atingir a esse objetivo, formação de um aluno crítico, na elaboração das oficinas temáticas levou-se em consideração a contextualização dos conteúdos. Contextualização que supõe trabalhar com conteúdos de forma que estes tenham significação humana e social. Onde o ponto de partida são situações de interesse imediato do aluno, o que ele vive, conhece ou sofre influências, atingindo os conhecimentos químicos historicamente elaborados, de forma que lhe permitam analisar criticamente a aplicação destes na sociedade (MARCONDES et al., 2007)

Segundo Santos e Schnetzler (1996), a contextualização no ensino de química implica na leitura do mundo feita através da interpretação dos diversos fenômenos químicos presentes no cotidiano dos indivíduos, relacionando esses fenômenos à ciência e à tecnologia, possibilitando a compreensão do caráter social e propiciando condições para o desenvolvimento das atitudes relacionadas à cidadania.

No processo de elaboração da oficina temática foram consideradas as seguinte as seguintes etapas:

- Escolha do Tema da oficina com justificativa (relatar a importância de se debater sobre o assunto escolhido). Na escolha do tema das oficinas temáticas foi solicitado, pela professora da disciplina, que se respeitassem alguns pontos, tais como, o tema ser amplo, ser complexo, ser abrangente, e permitir discussões e reflexões sobre a realidade vivida.
- Escolha da metodologia (como ela será desenvolvida, quais as estratégias, descrever os materiais que serão utilizados).
- Teste da oficina temática.

Cada etapa da oficina temática foi desenvolvida pelos alunos durante as aulas da disciplina Química na Escola II, durante o ano de 2011. Após a elaboração dos itens, esses eram apresentados pelo grupo para toda a turma, onde eram feitas sugestões para sua modificação. Após essa primeira apresentação o trabalho referente a cada etapa era feito pelo grupo e entregue para a professora para uma nova avaliação.

Como ensinar e quais estratégias utilizar são aspectos importantes que devem ser levados em consideração quando pensamos na Alfabetização Científica. Assim, é importante salientar que qualquer estratégia de ensino que vise alcançar algum dos objetivos da Alfabetização Científica requer preparação adequada do aluno envolvido.

Preocupados com essa preparação resolveu-se que as estratégias de ensino das oficinas temáticas, escolhidas pelos alunos, seriam desenvolvidas a partir da ideia dos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV e PERNAMBUCO, 2009). Essa teoria, dos três momentos pedagógicos, teria o papel de orientar o aluno no desenvolvimento e aplicação de sua oficina temática.

Trata-se de uma proposta de dinâmica de ação docente no qual este organiza seu trabalho geralmente com base em algum tema. O trabalho é então dividido em momentos pedagógicos, dos quais destacam-se três: 1º momento: Problematização Inicial, na qual se apontam situações reais envolvidas no tema, e que os alunos conheçam e necessitem de determinada teoria científica para interpretá-la. Neste momento os alunos devem ser desafiados a dizer o que pensam sobre aquilo, por meio da discussão com o grupo. O aluno acaba sentindo a necessidade de resolver um problema. 2º momento: Organização do conhecimento, no qual o professor organiza por meio de variadas atividades para que o aluno tenha compreensão científica da situação problematizada. Trata-se de resolução de problemas e de exercícios do livro didático, por exemplo. 3º momento: Aplicação do conhecimento, momento em que se aborda sistematicamente o assunto que está sendo desenvolvido com os alunos, para que estes, analisando e interpretando outras situações semelhantes consigam generalizar a conceituação realizada. O que está em pauta aqui é o

suporte teórico fornecido pela ciência, e que o permite “resolver” as situações problematizadas no início, além de outras situações semelhantes.

No quadro a seguir serão apresentados os temas e objetivos de cada oficina temática desenvolvida pelos alunos da licenciatura.

Quadro I. Temas e objetivos das oficinas temáticas.

OFICINA	OBJETIVOS
Combustão: Duas Interpretações Diferentes	Um dos aspectos de maior importância no estudo de reações químicas no ensino médio é a compreensão da ideia de conservação da massa. Em geral, os alunos acham que dominam este assunto. Contudo, ao se depararem com uma situação prática em que é necessário aplicar esse conhecimento, eles apresentam grandes dificuldades. Essa oficina foi elaborada com o objetivo de, através de atividades experimentais, tentar superar essas dificuldades.
Propriedades da Água	O objetivo da oficina é o de levar os alunos a conhecerem, a partir de atividades experimentais, um pouco mais a respeito das propriedades da água e perceberem a necessidade da pesquisa, do desenvolvimento e da exploração de tecnologias destinadas ao estudo destas propriedades para solucionar os problemas de falta de água no mundo como também a melhoria da qualidade da água que ingerimos.
Química e Literatura	A oficina de química e literatura tem como objetivo problematizar conteúdos químicos através da literatura, levando os alunos a terem uma visão mais ampla a respeito do ensino de química. A abordagem dos conteúdos dessa maneira favorece a interdisciplinaridade como também permite inserir um contexto histórico nas discussões dos conceitos químicos.
Polímeros da sua vida	A oficina foi desenvolvida para a conscientização dos alunos sobre os polímeros, ajudando-os a enxergar como estes se tornaram importantes no nosso dia a dia. Reciclagem é o tema central da oficina já que muitos problemas encontrados no meio ambiente provem do acúmulo de resíduos que se encontram a céu aberto ou descartados inapropriadamente.
A química do solo e sua fertilidade	O objetivo desta oficina temática foi desenvolver a conscientização quanto à importância do solo para a nossa vida, unindo questões ambientais e conceitos químicos, contextualizando o ensino do pH e nitrogênio no solo, para que os alunos possam relacionar a teoria e prática de modo mais eficaz e interativo.
A química na cosmetologia	O objetivo da oficina foi de instruir os participantes a conhecerem a maneira mais pertinente de buscar a beleza através do uso de cosméticos juntamente com o objetivo de agregar conhecimento a respeito da pele com o conhecimento a respeito dos materiais que compõem os produtos de beleza.

Fermentação alcoólica	O objetivo desta oficina temática foi levar os alunos do ensino médio a conhecer os processos bioquímicos da fermentação alcoólica, processo muito presente em nosso cotidiano.
Resíduos sólidos: materiais recicláveis	O objetivo geral da oficina consistiu em levar os alunos a terem uma visão crítica reflexiva a respeito da importância de Reduzir, Reutilizar, Reciclar e Repensar a respeito do uso do plástico. A reciclagem, um assunto muito discutido e que envolve a sustentabilidade do nosso planeta, foi tratada como sendo assunto principal do trabalho desenvolvido.
Os avanços químicos com o decorrer das grandes guerras do século XX	A oficina temática teve como objetivo abranger o tema proposto de forma diferenciada com atividades alternativas. O tema foi escolhido diante da proposta de se trabalhar a ambiguidade da química diante de um período histórico (guerras do século XX).
Óxidos e meio ambiente	O objetivo da oficina era mostrar aos alunos a formação de alguns óxidos poluentes e as suas consequências para o meio ambiente através de experimentos.

ANÁLISE DAS OFICINAS TEMÁTICAS

As oficinas temáticas foram analisadas usando-se as categorias relacionadas às principais finalidades da Alfabetização Científica (MILARÉ, T. et al, 2009) que são:

- Prática: interpretação de fenômenos e procedimentos presentes no cotidiano, baseada em conhecimentos científicos e técnicos.
- Cívica: conhecimentos que permitem que o indivíduo tome algum tipo de decisão perante situações vivenciadas.
- Cultural: aspectos relacionados à natureza da Ciência e da Tecnologia, como os históricos e as curiosidades sobre seu desenvolvimento.
- Profissional ou econômica: enfatiza a importância econômica sobre determinado tema ou aspectos relacionados à formação profissional.

No quadro II pode-se observar o resultado da análise das oficinas temáticas a partir das categorias relativas à finalidade da alfabetização científica. Essa análise foi feita pela leitura do texto elaborado pelos alunos, onde estes tinham que descrever todas as etapas das oficinas (por exemplo, objetivos, fundamentação teórica, estratégias empregadas, entre outras).

Nas oficinas temáticas o aspecto mais desenvolvido pelos alunos foi o relacionado à categoria prática (Quadro II). Houve, portanto, uma maior preocupação em apresentar e discutir procedimentos e técnicas do tema

escolhido. Por exemplo, na oficina temática “Fermentação alcoólica” foram discutidos os processos bioquímicos da fermentação e de fabricação de licores.

As categorias cívica e cultural apareceram em seis das dez oficinas (quadro II). Na categoria da alfabetização científica cultural, foram identificados alguns fatos históricos que envolvem o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia. Por exemplo, na oficina temática “A química na cosmetologia”, os alunos abordaram o histórico dos cosméticos em 3000 A.C até os dias de hoje no século XXI.

Podem-se observar as finalidades da categoria da alfabetização científica cívica nos objetivos da oficina “Polímeros da sua vida”:

Hoje em dia nos deparamos com algumas dificuldades em como vai ser feita a disposição final do lixo urbano, onde encontramos muitos plásticos de difícil degradação e é aí que entra a coleta seletiva e a separação destes, onde vamos encontrar algumas formas menos agressivas ao meio ambiente, por isso esse trabalho é importante, para que os alunos aprendam como fazer esse descarte de forma consciente.

Quadro II. Análise das oficinas temáticas a partir das categorias relativas à finalidade da alfabetização científica.

OFICINAS	CATEGORIAS ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA			
	PRÁTICA	CÍVICA	CULTURAL	PROFISSIONAL-ECONOMICA
1. A química do solo e a sua fertilidade	1	1		
2. A química na Cosmetologia	1		1	
3. Combustão: Duas Interpretações Diferentes	1		1	
4. Fermentação Alcoólica	1		1	
5. Os avanços Químicos com o Decorrer das Grandes Guerras do Século XX	1	1	1	
6. Óxidos e Meio Ambiente	1	1		
7. Polímeros da Sua Vida-Reciclagem	1	1	1	
8. Propriedades da Água	1	1		
9. Química e Literatura			1	
10. Resíduos Sólidos: Materiais Recicláveis	1	1		
TOTAL	9	6	6	

Em relação a quarta categoria, percebeu-se uma grande dificuldade dos alunos em abordar questões econômicas e profissionais, portanto, nas novas oficinas procurar-se-á criar mais espaços para discussões desses aspectos durante a sua elaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas na elaboração das Oficinas temáticas possibilitaram aos alunos da licenciatura não só a compreensão dos processos químicos que ocorrem no mundo físico, mas sua articulação com as aplicações tecnológicas, suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas. O conhecimento da química deve contribuir para que o educando possa julgar, com fundamentos, os conhecimentos difundidos pelas diversas fontes de informação e tomar suas próprias decisões, enquanto indivíduo e membro da sociedade.

Para o curso de Licenciatura em Química o projeto das oficinas temáticas possibilitou uma maior valorização do curso por parte dos alunos. Contribuiu com o maior envolvimento e comprometimento dos alunos nas diversas atividades realizadas durante o processo de elaboração das oficinas. Contribuiu para o desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino que aliaram o conhecimento técnico-científico específico ao conhecimento pedagógico, no intuito de facilitar o entendimento, a compreensão e o interesse pelo tema escolhido na oficina.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *ENSINO DE CIÊNCIAS: fundamentos e métodos*. 3ed. São Paulo: Cortez, p. 364. 2009.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 22, 2003.

MARCONDES, M. E. R.; SILVA, E. L.; TORRALBO, D.; AKAHOSHI, L. H.; CARMO, M. P. SUART, R. C ; MARTORANO, S. A.; SOUZA, F. L. *Oficinas Temáticas no Ensino Público visando a Formação Continuada de Professores*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p.107, 2007.

MILARÉ, Tathiane; RICHERT, Graziela P.; ALVES FILHO, José P.; Alfabetização Científica no Ensino de Química: Uma Análise dos Temas da Seção Química e Sociedade da Revista Química Nova na Escola. *Química Nova na Escola*. 3, 2009.

SANTOS, W. e SCHNETZLER, R. Função social – o que significa ensino de química para formar o cidadão? *Química Nova na Escola*. 4, 1996.

O ENCONTRO DO PROJETO PIBID – MATEMÁTICA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UEL

*Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho*¹

*Wander de Oliveira*²

*Sérgio de Mello Arruda*³

INTRODUÇÃO

O **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, vinculado ao Governo Federal, com financiamento da **CAPES**, tem a participação de diversas Universidades Federais e, a partir de 2010, também atende à Universidades Estaduais. O ano de 2010 marcou o início do PIBID em Londrina, associado à Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Na UEL, esta primeira versão do PIBID englobou seis Cursos de Licenciatura – Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Letras Estrangeiras/Inglês, Matemática e Química; envolvendo 10 Colégios Estaduais; 14 supervisores (professores do Ensino Médio destes colégios); 7 coordenadores (professores universitários responsáveis pelo Projeto Institucional e Subprojetos das áreas envolvidas); 122 bolsistas alunos de graduação das licenciaturas envolvidas, atingindo diretamente 4871 alunos matriculados no Ensino Médio destes colégios envolvidos, como também os outros estudantes de maneira indireta, uma vez que a escola é beneficiada como um todo, através de diversas ações que se encontram em andamento. Particularmente, o *Subprojeto da Licenciatura em Matemática* envolve 2 Colégios Estaduais, 3 professores supervisores e 24 bolsistas de graduação, sob nossa coordenação. Um destes colégios estaduais é o Colégio Estadual Prof. José Aloísio Aragão – Colégio de Aplicação da UEL, no qual o projeto começou sua atuação em fevereiro de 2011.

No tocante a este subprojeto da Matemática, a ideia principal da proposta é possibilitar a imersão plena do aluno de licenciatura nas escolas públicas estaduais, fazendo-o atuar em diversos momentos do cotidiano escolar, permitindo que possa vislumbrar a complexidade e variedade do ambiente educativo, com a participação diária em suas atividades, quer de formação, quer de cunho administrativo.

¹ Professor do Departamento de Matemática da UEL. E-mail: tucci@uel.br.

² Professor do Departamento de Matemática da UEL.

³ Coordenador Institucional da UEL.

Assim, pretende-se agir duplamente na formação deste profissional, o *professor de matemática do ensino básico*. De um lado, pensado como professor em formação e futuro professor, o estudante de licenciatura; de outro lado, também pensado como profissional que atua há algum tempo no ensino básico de matemática nas escolas públicas, mas que, por esse mesmo motivo, possivelmente encontra-se afastado das inovações metodológicas, pedagógicas e tecnológicas que os futuros professores podem possuir. Ou seja, o projeto PIBID promove a valorização tanto do aluno universitário do curso de Licenciatura em Matemática como do professor de matemática efetivo da escola pública, incentivando a troca de experiências entre estes dois grupos heterogêneos.

Porém, o projeto também causa impacto direto na formação dos estudantes do ensino médio, por meio da ação conjunta e direta dos licenciandos e professores que atuam junto a estes estudantes.

Entre as atividades realizadas pelos bolsistas do Subprojeto da Matemática em ambos os colégios destacamos: aulas de reforço (ofertadas para todos os alunos das escolas participantes – não apenas os do ensino médio), palestras de capacitação para os professores da equipe de matemática dos colégios e disseminação de técnicas de ensino. Além disto, por solicitação dos próprios professores supervisores envolvidos, foram montadas atividades utilizando a TV Pendrive e, atualmente, faz-se a criação de uma oficina pré-vestibular de matemática, que envolverá os alunos do terceiro ano do ensino médio. Atendimento especial para alunos com necessidades especiais também foi possível.

Duas grandes metas são: a criação de um Laboratório de Matemática em cada um dos colégios envolvidos – um dos quais já se encontra pronto – e a (re)ativação dos Laboratórios de Informática das mesmas, fortalecendo o conhecimento e a intimidade dos professores de matemática destes colégios com vários softwares matemáticos, como o Geogebra, o Winplot, o Cabri, entre outros. Estas atividades ficaram parcialmente prejudicadas pelo desencontro entre as instituições federal e estadual no repasse de verbas, devido às peculiaridades de 2010 ser ano eleitoral, mas vem sendo contornadas.

Os supervisores – professores das escolas públicas participantes, efetivos – foram selecionados considerando-se a disposição de participação nas oficinas de formação continuada que serão oferecidas, pela disposição em “trocar experiências” profissionais que possuem, pela disposição em adquirir novos conhecimentos no âmbito do contexto universitário do qual estão mais próximos, ou seja, a seleção baseou-se na abertura em desenvolver-se e receber

os bolsistas com disposição de encetar e colaborar com as atividades descritas acima.

No entanto, as fronteiras do PIBID não se limitaram aos alunos dos professores supervisores e nem a estes. Outros professores das escolas, da área de matemática, também puderam participar de atividades e tiveram seus alunos atendidos pelos estagiários nas mais diversificadas atividades e momentos.

Assim, o envolvimento de diferentes atores neste cenário – alunos bolsistas de iniciação à docência, supervisores, coordenadores e equipe de apoio – embasado a partir de um trabalho subsidiado em diálogos que visam a construção de saberes colaborativos tem se mostrado extremamente positivo.

Este trabalho apresenta algumas das considerações acerca do projeto PIBID no Colégio de Aplicação, alguns de seus efeitos nos alunos de graduação/bolsistas e professores regentes efetivos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E AÇÕES METODOLÓGICAS ARTICULADAS

A formação inicial do futuro professor de Matemática está diretamente relacionada com a possibilidade deste profissional inserir-se no ambiente da Escola Pública, para conhecer, experienciar e vivenciar a ampla problemática que o caracteriza, no intuito de suscitar-lhe o desejo permanente de aperfeiçoamento formativo como também a aquisição de prática efetiva do exercício de atividades relacionadas ao ensinar e aprender matemática, considerando as especificidades deste ambiente escolar.

Por outro lado, não é de hoje que a questão da formação continuada é abordada, constituindo ainda assim, foco de atenção de formadores de professores em todos os níveis acadêmicos (Nóvoa, 1995; D'Ambrósio, 1996). D'Ambrósio (1996) já se perguntava como seria possível ao professor sair da calamitosa situação de obsolescência em que muitos se encontram após vários anos lecionando para alunos que se mantêm constantemente atualizados, uma vez que nem sempre a proximidade com grupos de formação continuada e com as universidades é realidade. Como pode ele, professor atuante no ensino básico, ocupar-se da própria atualização e de seu aprimoramento profissional, rediscutindo aspectos diversos, quer de natureza metodológica, quer pragmática?

A formação continuada de professores mantém-se assunto relevante ainda no século XXI, embora muito já se tenha discutido, isto porque, no mínimo, a formação de um professor não está dissociada dos contextos sociais e culturais no qual está inserido, já que o profissional desenvolve-se

em acórdância com um contexto histórico determinado, que influi em sua natureza e em suas atitudes.

Para Imbernón (2010),

não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico...Não podemos separar a formação do contexto de trabalho (...)o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010, p.9).

Segundo este autor, nesta última década, busca-se alternativas para a profissão de ensinar, já que os contextos sociais que condicionam a formação sofreram – a ainda sofrem – mudanças vertiginosas, quer sejam causadas pelas mudanças econômicas, pelos imensos avanços tecnológicos ou pelas alterações culturais, o que causou uma certa crise na profissão.

Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação. Cada vez mais tem importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação (IMBERNÓN, 2010, p. 22).

A conclusão do autor vai ao encontro de uma perspectiva de trabalho que não despreza o passado, ao contrário, o passado deve ser analisado e considerado para poderem ser criadas alternativas de transformação; mas no presente, há a necessidade de se considerar que todo e qualquer processo de formação que pretenda inovar não pode se esquecer de que sem a presença e a participação efetiva dos professores pode terminar transformando-se em mera alteração técnica, mera mudança terminológica, pois, afinal, “*deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles*” (IMBERNÓN, 2010, p.26).

Sem dúvida, no que toca a *formação inicial*, um primeiro momento no qual há o encontro entre os futuros professores de matemática e os professores que estão atuando nas escolas públicas ocorre durante o processo de Estágio Curricular Obrigatório. Muitas vezes, o estudante de graduação passou os anos iniciais de sua formação nos bancos universitários, muito longe das escolas públicas onde irá atuar.

Como aponta CYRINO & PASSERINI (2009),

Dentre as principais críticas feitas aos Cursos de Formação de Professores de Matemática destacamos a necessidade de discussão e reflexão sobre elementos da prática pedagógica, e a desarticulação quase total entre teoria e prática. O contato gradativo e sistemático com o futuro campo de trabalho, com as situações escolares em diferentes níveis de ensino, ao longo de todo o curso de formação inicial, pode possibilitar ao futuro professor reconhecer limites e potencialidades das práticas educativas observadas; analisar, construir e testar possíveis ações para remediar ou suprir as necessidades práticas com as quais entrará em contato em sua futura prática profissional (CYRINO & PASSERINI, 2009, p. 126)

Pensado inicialmente como uma pseudo extensão para o Estágio Curricular Obrigatório na subárea de matemática, o PIBID surpreendeu por ir mais além.

O PIBID E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UEL

Iniciado em 2011 no Colégio de Aplicação da UEL, O PIBID – Matemática da UEL aliou estes dois grupos de profissionais, alunos discentes bolsistas e professores supervisores das escolas públicas, além dos professores universitários colaboradores e coordenadores, exercendo uma influência profícua no ambiente escolar, promovendo elevação da qualidade de ensino, aperfeiçoamento de técnicas didáticas e pedagógicas e sustentação de saberes pautados em estudo e conhecimento adquirido ao longo do processo colaborativo, causando impacto direto no aprendizado de mais de 3000 estudantes do ensino médio em ambos os colégios participantes. Este ambiente criou fontes permanentes de recursos humanos qualificados e promoveu o estímulo à formação crítica, isto é, interferiu em diferentes âmbitos da problemática escolar.

Os bolsistas de iniciação à docência deste subprojeto foram selecionados, em sua maioria, em meio aos alunos aptos a realizarem o estágio obrigatório na educação básica, o que possibilitou a estes alunos já fazerem uma imersão mais significativa do ambiente escolar em suas próprias práticas cotidianas, possibilitando o estreitamento entre teoria, prática e prática vivenciada pelos professores regentes nas escolas. Fez assim o estreitamento desejado entre formação inicial e formação continuada de professores.

De certa forma, o PIBID tem possibilitado aos alunos de graduação envolvidos, uma aproximação mais tranquila com o ambiente escolar, aproximação que engloba as atividades de Estágio Supervisionado, mas vão além destas.

De um lado, pensado como professor em formação e futuro professor, o estudante de licenciatura; de outro lado, também pensado como profissional que atua há algum tempo no ensino básico de matemática nas escolas públicas, mas que, por esse mesmo motivo, possivelmente encontra-se afastado das inovações metodológicas, pedagógicas e tecnológicas que os futuros professores podem possuir. Ou seja, o projeto PIBID promove a valorização tanto do aluno universitário do curso de Licenciatura em Matemática como do professor de matemática efetivo da escola pública, incentivando a troca de experiências entre estes dois grupos heterogêneos.

Os bolsistas que atuaram no Colégio de Aplicação durante o ano de 2011, tiveram oportunidade de participar de diversas atividades, entre as quais podemos destacar: estudo do planejamento anual dos conteúdos do ensino médio da disciplina de matemática, observação e regência de aulas regulares junto às turmas do professor supervisor e também de colaboradores da equipe de matemática, atendimento coletivo e individualizado às necessidades dos alunos regulares e, principalmente, atuando junto a alunos do processo de inclusão na escola, montagem e correção de atividades dirigidas, preparação de avaliações de conteúdos trabalhados, preparação de avaliação específica para alunos com deficiência visual, anotações nos livros de chamada, feedback das avaliações e atividades planejadas, auxílio na análise dos livros didáticos para o E.M., para a escolha dos livros do PNLD 2011, preparação de aulas e aplicação no Laboratório de Informática do colégio, trabalho na sala de apoio para alunos do 2º. Ano do ensino médio.

Destaca-se como muito importante esta experiência com a Sala de Apoio de Matemática – PIBID – 2011, com os alunos dos primeiros e segundos anos do ensino médio do Colégio José Aloísio Aragão – Colégio de Aplicação – UEL, que obtiveram um rendimento abaixo do esperado no início do ano letivo, na disciplina de Matemática. Estas aulas de reforço dos conteúdos de dificuldades dos alunos foram aplicadas uma vez por semana, com duração de 2 horas-aula cada, sempre por dois bolsistas, com o acompanhamento do professor supervisor. Foi notável o aproveitamento destas aulas por parte dos alunos do Colégio que se dispuseram a participar da Sala de Apoio, e os resultados puderam se refletir em suas avaliações, notas e médias posteriores ao reforço. No segundo semestre de 2011 foi ampliada a oferta da sala de apoio aos alunos do primeiro ano do ensino médio.

Os alunos bolsistas, dentro da proposta do programa, vivenciando as atividades inerentes ao professor de matemática do ensino médio regular, colaboraram com a escola em gincanas da Semana Cultural, e na aplicação da “Prova Integrada” que envolveu todas as disciplinas em um único instrumento

de avaliação. Também colaboraram com os alunos do terceiro ano nos ensaios para as apresentações de Teatro do Projeto do Colégio de Aplicação.

Durante o primeiro semestre de 2011, no Projeto PIBID de Matemática no Colégio de Aplicação – UEL, foram produzidas diversas apostilas, de conteúdo para acompanhamento das aulas e também apostilas de exercícios, para exercitar em sala de aula e para fixação como tarefa de casa. Também em aula no laboratório de informática foi feita uma experimentação de construção de gráficos de funções trigonométricas, utilizando o programa Geogebra.

No segundo semestre de 2011, com a chegada de alguns materiais solicitados no projeto PIBID, os alunos bolsistas confeccionaram jogos matemáticos para o Laboratório de Matemática do PIBID do Colégio de Aplicação, cuja proposta inicial de implementação ainda encontra-se em andamento. Entre os materiais que já foram confeccionados estão:

- “Teorema de Pitágoras – Uma Demonstração Geométrica”, por Steffani Franchesca Pedroso;
- “Soma Algébrica com o Dominó dos Inteiros”, “Dorminhoco” e “Jogo da Memória Geométrico”, por Marcella Chapadeiro;
- “Cordeiro e Tigres”, por Rafaela Carrara;
- “Dominó da Distributividade” e “Batalha Naval de Conjuntos”, por Alessandra Keli Barbosa Olímpio.

Durante todo o primeiro semestre de 2011 foram realizadas diversas reuniões entre os alunos bolsistas, o supervisor e também com a coordenadora do Projeto, que prestou todo o suporte necessário às intervenções do professor supervisor e dos alunos bolsistas. Também foi de relevante ajuda a participação dos outros professores de Matemática do Colégio de Aplicação, que acolheram o PIBID na Escola e colaboraram cedendo o espaço de suas aulas para a aplicação do Projeto. A direção do Colégio de Aplicação – UEL também ofereceu todo o suporte necessário, pedagógico e logístico, a fim de proporcionar o melhor aproveitamento possível das propostas do Projeto PIBID de Matemática.

Os objetivos principais do Projeto PIBID de Matemática foram alcançados, visto que:

- a participação e a vivência do bolsista na Escola, no contato com os alunos, outros professores, direção, equipe pedagógica e outros profissionais da educação foi constante e efetiva;
- a interação com os alunos da Escola foi demais significativa, pois o contato se deu, com cada turma, pelo menos uma aula a cada semana;
- a integração do bolsista como participante do processo ensino-aprendizagem na Escola foi de grande importância para o futuro professor, que teve a

oportunidade de vivenciar todo o cotidiano escolar, nas aulas, preparação de aulas e atividades, processo de correção e identificação de dificuldades, tomada e retomada de procedimentos com propósitos coletivos e também individualizados;

- outro objetivo importante alcançado no projeto PIBID de Matemática no Colégio de Aplicação foi o aprimoramento dos professores de matemática da Escola que trabalharam com os alunos bolsistas, quanto a novos métodos de ensino-aprendizagem. Esta experiência serviu, também, como reciclagem destes professores do Ensino Médio que, na maioria dos casos, estavam há algum tempo afastados das discussões sobre o ensino da Matemática dentro da Universidade Estadual de Londrina;
- também a participação na parte burocrática do dia a dia escolar foi efetiva, nas frequências dos alunos, nas notas das avaliações dos mesmos e nos conteúdos trabalhados.

Assim, todo bolsista participante do projeto pode experimentar ser professor, num processo contínuo e com alto grau de proximidade com o efetivo ofício do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aliar os dois grupos de profissionais, alunos discentes bolsistas e professores supervisores das escolas públicas, formação inicial e continuada, engendra uma influência profícua no ambiente escolar, promovendo elevação da qualidade de ensino, aperfeiçoamento de técnicas didáticas e pedagógicas e sustentação de saberes pautados em estudo e conhecimento adquirido ao longo do processo colaborativo. Este ambiente parece criar fontes permanentes de recursos humanos qualificados e promover o estímulo à formação crítica, isto é, interfere em diferentes âmbitos da problemática escolar.

Pensar a formação continuada como meio de combater a obsolescência em que muitos professores da educação básica se encontram após vários anos lecionando, promovendo oficinas, palestras, minicursos e atividades nas quais estes professores supervisores têm oportunidade de trabalhar com temas matemáticos específicos por meio de tendências atuais da Educação Matemática, tais como, a Resolução de Problemas, Tecnologia da Informação e Comunicação, Análise de Erros, Práticas Avaliativas, Psicologia da Educação Matemática e Educação Matemática Crítica, entre outros, parece ser um caminho natural para promover a aproximação da Escola Pública com a Universidade.

As reuniões periódicas com os estagiários/bolsistas, os supervisores e a coordenadora deste subprojeto para acompanhamento das atividades permitiram um delinear de ações, que não foram instituídas desde o início, o repensar a prática também pode ser aplicado aqui. Assim, por exemplo, foram estabelecidas, após esta dinâmica de discussão das atividades, (i) o estabelecimento de atividades de reforço junto aos alunos do ensino médio das escolas e (ii) a utilização da TV Pendrive como atividade extra nas salas de aula.

Aproximar o futuro professor da realidade da prática de regência é impactante em sua formação, pois situa de modo mais significativo os contextos envolvidos na sua formação acadêmica, quer sejam nos conhecimentos específicos relacionados aos tópicos de Matemática, quer sejam nas atividades de cunho pedagógico.

A articulação geral tem ocorrido através de uma prática colaborativa, estabelecida desde o início das atividades, chamada por nós da equipe de “troca de experiências”, na qual há a consciência de que todos os atores envolvidos são fundamentais para a realização satisfatória do projeto, a cooperação mútua entre bolsistas, supervisores, equipes pedagógicas e direção do colégios, outros professores de matemática dos colégios e a instituição de ensino superior, o apoio financeiro também tem-se mostrado crucial.

A ideia que funciona como pano de fundo é a de que a possibilidade de sucesso e crescimento sem apoio e participação de todos da equipe é extremamente restritiva.

Os desafios, no entanto, continuam: queixas recorrentes da falta de interesse dos alunos das escolas públicas (os aspectos afetivos tão mencionados...); a troca de papéis dos professores, que são pensados como os únicos responsáveis pela educação dos jovens, as constantes questões bur(r)ocráticas e institucionais, que muitas vezes carregam desânimo aos participantes. Nem tudo são flores...

Todavia, o mais importante, parece-nos, é a ousadia de permitir uma mudança, é a invenção de uma possibilidade, é a busca por algo que não se perpetue na mesmice do ensinar sempre o mesmo da mesma maneira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Ana M. F. T. O Projeto PIBID-Matemática da UEL: troca de experiências. (Relato de Experiência). V Congresso Internacional de Ensino de Matemática, V CIEM, 20 – 23 outubro de 2010, Canoas, RS. In: Anais..., 2010.

CARVALHO, Ana M. F. T., Silva, Ana L.; Barbosa, Sandra M. O Grupo de Trabalho das Olimpíadas de Matemática – GTOM – e a Formação Continuada de Professores. (Comunicação Científica) *IV Congresso da Academia Trinacional de Ciências*, IV C3N 2009, 9 – 11 de setembro de 2009, Foz do Iguaçu, PR. In: Anais..., 2009.

CYRINO, Márcia C.C. T. & Passerini, Gislaine A. Reflexões sobre o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: *O Estágio na Licenciatura*. Marlene Rosa Cainelli & Ileizi Fiorelli Silva (Orgs.). Londrina: UEL, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da Teoria à Prática*. Campinas: Papirus, 1996.

FAZENDA, Ivani. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1991.

FERREIRA, Luiz R. *Matemática Escolar: conceitos no cotidiano da vida profissional*. *Zetetiké*, v.14, n.26, julho-dezembro de 2006, p. 121-135, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Belo Horizonte: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LINS, Romulo C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: Bicudo, M. A. V.; Borba, M. C. (orgs). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, p. 92-120, 2004.

MARQUES, I. C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre: Globo, 1980.

MOREIRA, Plínio C. & DAVID, Maria M.M.S. *A Formação Matemática do Professor – Licenciatura e Prática Docente Escolar*. Coleção Tendências em Educação Matemática. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MRECH, Leny. Mas, afinal o que é educar? In: Leny Magalhães Mrech (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, p. 13-31, 2005.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e sua Formação. Lisboa: *Dom Quixote*, 2005.

PIMENTA, Selma G. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade, Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez, 1997.

PONTE, João P. da. *A investigação sobre o professor de Matemática: problemas e perspectivas do professor*. Educação Matemática em Revista, ano 8, n.11, dezembro de 2001, p. 10 – 13, 2001.

O PROJETO PIBID 2011 DE HISTÓRIA: O ESTAGIÁRIO DE HISTÓRIA E A REALIDADE ESCOLAR

Mauricio Hiroshi Filippin Oba¹

Ana Paula de Oliveira Dohler²

André Luis Ramos Soares³

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que concede bolsas para licenciandos e professores que supervisionam e coordenam suas atividades em escolas públicas. Sua finalidade é incentivar o licenciando a entrar em contato o mais cedo possível com a realidade escolar e, em função disso, a promover uma maior integração entre o ensino superior, médio e fundamental. As principais razões desse incentivo são melhorar a qualidade de ensino e aumentar o interesse pela carreira no magistério.

O PIBID E O PROJETO PIBID 2011 DE HISTÓRIA DA UFSM

Há mais de trinta anos, no seu *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*, Paulo Harper et all. apresentou um quadro negativo da escola pública brasileira e do ensino por ela oferecido. Nesse quadro, a escola foi apresentada como um ambiente pouco estimulante, de baixo rendimento, desigualdade, submissão, competitividade e violência. Mas, segundo o autor, esse quadro não é definitivo, dado que a escola é um subsistema de um sistema maior, a sociedade, e se transforma juntamente com ela (2003, p. 8). Numa sociedade capitalista, ela reproduz a lógica da competição e as regras do mercado. Todos têm o direito de frequentar a escola, mas nem todos terão sucesso. Uma minoria vai seguir estudando até a universidade e maioria vai, no

¹ Autor. Acadêmico do curso de História Licenciatura plena/bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. mauricio_oba_@hotmail.com.

² Co-Autor. Acadêmica do curso de História Licenciatura plena/bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. anadohler@hotmail.com.

³ Co-Autor. Professor adjunto do curso de História Licenciatura plena/bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. alrsoaressan@gmail.com.

máximo, realizar algum curso técnico (p. 32). O que determina a seleção é a avaliação: aqueles que tiverem boas notas seguirão os estudos, aqueles que forem reprovados com o tempo abandonarão a escola para trabalhar (p. 33). Nesse contexto, somente o professor pode julgar, ordenar, punir, pois, supostamente, é ele que detém o saber; ao aluno cabe somente escutar e obedecer (p. 48-49). Não há nenhuma preocupação em estabelecer qualquer relação entre o conteúdo o que está acontecendo no mundo e, por isso, ele se torna estranho e desinteressante para os alunos (p. 61). Há uma grande distância entre o que é aprendido e a realidade, os conteúdos são cada vez mais específicos e não associados. O que se aprende numa disciplina não é relacionado de nenhuma forma com o que se aprende em outra (p. 64). Além disso, algumas disciplinas são consideradas mais importantes que outras e ou critério é a utilidade dos conhecimentos trabalhados com relação a uma carreira promissora (p. 65).

Nas últimas décadas, esse quadro se alterou. Com a revolução tecnológica, a globalização e o neoliberalismo, surgiu uma sociedade da informação, na qual o conhecimento, a educação e, portanto, a escola possuem um valor muito maior. Pois, como diz Libâneo, é necessário contar com trabalhadores intelectualmente e tecnologicamente qualificados para ter chances num mercado globalizado (2003, p. 110). Mas, apesar de mais valorizada, a escola não sofreu mudanças muito profundas. Ela ainda adota uma lógica da competição, onde mais do que nunca o que importa é a eficiência, os resultados, a produtividade (p. 112). E, por não oferecer as mesmas chances para alunos vindos de meios sociais e culturais diferentes, ela ainda não pode ser considerada uma escola verdadeiramente democrática (p. 113).

Por outro lado, não podemos negar as mudanças: a universalização do ensino, o aumento dos investimentos em educação e a evolução da formação docente. Nesse novo contexto, os papéis de alunos e professores foram repensados: o professor não é mais aquele que sabe tudo, e não utiliza a punição para educar, por outro lado, o aluno possui mais liberdade e tem que contribuir ativamente para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Além disso, começa a haver um esforço por parte dos professores de relacionar os conteúdos desenvolvidos com a realidade dos alunos e de planejarem e desenvolverem atividades interdisciplinares, o que vai contra a visão atomizada das disciplinas. Embora algumas disciplinas ainda sejam consideradas mais importantes, como a matemática e ciências, disciplinas essencialmente teóricas ganharam espaço. A disciplina de filosofia, por exemplo, tornou-se obrigatória no ensino médio das escolas públicas. Por último, muitas escolas públicas já adotam a, assim chamada, “política da inclusão”, que incentiva a inclusão de

pessoas com deficiência, grupos étnicos segregados, jovens em situação de risco e analfabetos no sistema educacional.

Mas, há muito para ser feito, a tecnologia ainda não chegou em muitas escolas e ainda existe um alto índice de analfabetos no país (cerca de 14 milhões). Além disso, as mudanças positivas são acompanhadas de mudanças negativas como, por exemplo, o aumento assustador da violência em sala de aula, principalmente, contra professores. Como se não bastasse os baixos salários, em alguns casos, faltam condições mínimas de ensino: no lugar do respeito há ausência de limite e medo, no lugar do interesse, empenho, há o desânimo, no lugar do otimismo há o pessimismo.

Esses fatores levam muitos a não optarem pela profissão de professor e, mesmo os que optaram, a desistir da licenciatura, o que explica a adoção, por parte do governo, de uma política que incentiva licenciandos a continuar sua formação e a se empenhar para que ela seja de qualidade. Essa política pressupõe que é fundamental para o licenciando, além de adquirir conhecimento teórico, se familiarizar o quanto antes com a realidade na qual irá lecionar.

Sendo assim, o Projeto PIBID 2011 de História propõe a realização de atividades regulares nas escolas selecionadas e, oportunamente, em escolas da periferia; a realização de seminários voltados para licenciandos, professores universitários e de escolas públicas, bem como, a participação em eventos nos quais sejam discutidos temas relevantes para a qualificação do ensino; e o planejamento e desenvolvimento de novas formas de ensino e de novos materiais didáticos, precedidos pela realização de um diagnóstico da situação dos estagiários do curso de História da UFSM nas escolas públicas de Santa Maria. A seguir, falaremos sobre o objetivo desse diagnóstico, sobre o método que está sendo utilizado na sua realização e sobre os resultados obtidos até então.

O DIAGNÓSTICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA MARIA

O objetivo de realizar um diagnóstico da situação dos estagiários do curso de História da UFSM foi coletar dados para o planejamento e desenvolvimento de atividades que melhorem sua atuação e relação com os professores nas escolas onde atuam. Ele foi realizado através do preenchimento de um questionário durante uma entrevista. O questionário foi dividido em cinco partes. Na primeira parte, eram pedidas informações gerais como nome, idade, sexo e e-mail para contato. A segunda refere-se à formação profissional do professor, a instituição onde cursou graduação, o curso, se possuía pós-graduação. Nesse

ponto seis professores informaram não serem formados em História. Três deles são formados somente em Estudos Sociais, um em geografia, outro em geografia e estudos sociais e o sexto em geografia e pedagogia.

A terceira parte refere-se à atuação profissional, às instituições onde trabalham, carga horária, turnos de trabalho e matérias lecionadas. Muitos professores afirmam já ter lecionado aulas de geografia, sociologia, filosofia, ensino religioso, educação artística e ensino moral e cívico. O quarto tópico é referente à incidência do estagiário na instituição. Nesse tópico muitos professores destacaram que o supervisor do estágio deveria ser mais presente na escola para poder avaliar o estagiário. O quinto tópico é uma avaliação geral do aluno estagiário pelo professor. No final, foi reservado um espaço para observações e sugestões.

As entrevistas, que constituíram o primeiro passo do PIBID 2011 de História para integrar universidade e escola, foram realizadas com professores de história da rede pública, possibilitando uma visão generalizada da atuação do estagiário desse referente curso da UFSM, dentro de seis regiões da cidade: Camobi, Centro, Leste, Norte, Oeste e sul, em acordo com a divisão aplicada pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, e pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria. Dessa forma a aplicação do questionário também possibilitou que nós, bolsistas do PIBID, pudéssemos observar o espaço geográfico das escolas, percebendo uma grande diferença entre as estruturas das várias instituições, e até mesmo entre as regiões.

Foram aplicados questionários com trinta e dois professores e todos responderam que aceitavam trabalhar com estagiários nas suas escolas, porém seis deles garantiram jamais terem tido contato com acadêmicos do curso de história das UFSM para essa atividade.

Dentre os vinte e seis professores que receberam estagiários, a grande maioria, nove docentes, teve de dois a quatro acadêmicos sob sua orientação, enquanto que somente três disseram ter recebido de cinco a sete. Cinco tiveram de oito a dez, e seis responderam que acompanharam somente um. Três dos professores não responderam a pergunta.

Para fins de observar a concentração de estagiários, procuramos identificar as regiões onde se encontram os cinco professores que receberam mais de oito acadêmicos para estágio. Dois deles atuam em escolas do centro, enquanto que os outros três estão igualmente localizados nas regiões de Camobi, Leste e Oeste.

Da mesma forma buscamos identificar as regiões onde estavam os professores que jamais tiveram estagiários. Três deles se encontravam na região

norte, enquanto que dois foram encontrados em Camobi e um na região leste. Estes dados apresentam um indício de que a concentração de estagiários ocorre principalmente no centro, e a incidência deles na região norte parece muito menor. Outro dado retirado dos questionários e que indica algumas possibilidades é a resposta dada pelos professores quando questionados sobre a frequência com que o supervisor do estágio apresenta-se na escola. A grande maioria, nove professores, respondeu que nunca dialogou com ele. Sete responderam que era raro, seis disseram que conversavam às vezes, e quatro afirmaram ser algo freqüente.

O fato de tantos professores afirmarem jamais terem conversado com o supervisor do estágio nos levou a procurar onde estavam esses professores. A partir dos dados dos questionários, identificamos três professores em Camobi e outros três na Região Norte. Foram encontrados dois professores no Centro e um na Região Leste.

Esses dados nos levam a identificar um possível indício de que a ação do supervisor de estágio pode influenciar na escolha da escola onde o acadêmico de História da UFSM pretende estagiar.

De uma forma geral, a maioria dos professores mostrou-se satisfeito em relação ao desempenho dos estagiários de História da UFSM. Conforme as respostas obtidas, catorze professores responderam que ficaram plenamente satisfeitos enquanto doze responderam que ficaram parcialmente satisfeitos. Nenhum deles respondeu que o estagiário não atendeu às expectativas.

Entre as justificativas dos professores que responderam estar parcialmente satisfeitos foram apontadas: a falta de didática (alguns eram excessivamente exigentes com os alunos), a falta de domínio do conteúdo, despreparo por causa da ausência do supervisor.

No espaço reservado para as observações e sugestões, uma boa parte deles declarou que gostam de receber estagiários, pois eles trazem novas idéias para a escola, mas falta a presença do supervisor. Alguns chamaram a atenção para o choque de realidade que muitos estagiários recebem quando chegam na sala de aula. A realidade da universidade é bem diferente da realidade da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das entrevistas nas escolas públicas de Santa Maria foi planejada, inicialmente, com a finalidade de nos informar a situação dos estagiários do curso de História da UFSM. Essa informação é relevante para

refletirmos sobre como ele pode melhorar a sua atuação nessas escolas, que atividades ele pode desenvolver, que materiais didáticos podem ser produzidos para que o seu trabalho tenha qualidade. No entanto, embora as perguntas que propusemos aos entrevistados sejam específicas sobre a recepção e atuação daqueles estagiários, o diálogo com os professores nos possibilitou formar uma idéia um pouco mais concreta da realidade das escolas públicas de Santa Maria.

No que diz respeito à situação dos estagiários, os questionários revelaram que, ao que tudo indica, eles são bem vindos nas escolas. Eles estão atuando muito pouco em algumas regiões da cidade, principalmente, na região norte, que é uma das mais pobres, mas a razão não é o desinteresse por parte das escolas ali localizadas. Talvez, e isso é uma mera especulação, elas não estejam sendo escolhidas porque ficam mais afastadas. Outro dado importante é que a maioria dos estagiários não é acompanhada de perto pelo supervisor do estágio. Isso, provavelmente, possui implicações, pois, a não ser que o professor da escola cumpra uma função que não é dele, não haverá ninguém para apontar as suas falhas e orientá-lo para corrigi-las.

Uma boa parte dos professores entrevistados relatou que a satisfação com relação ao desempenho dos estagiários não foi plena. A falta do acompanhamento do supervisor foi apontada como uma das causas dessa avaliação, mas outros fatores podem contribuir. O estágio curricular nos cursos de licenciatura tem o objetivo de preparar o licenciando para que ele possa conhecer um pouco da realidade escolar, tornando-o capacitado a atuar como professor e complementando sua formação. Mas, talvez, o tempo que é reservado para sua realização (menos de um semestre, no final da graduação) não esteja sendo suficiente. Com dizem Souza e Pires,

...o professor recém-formado tem muito pouco conhecimento da “escola real”, o que lhe traz grandes dificuldades em sua inserção no mercado de trabalho. Esta é uma realidade que prejudica tanto uma ponta como a outra do conhecimento. Isso precisa mudar e talvez um caminho seja novos projetos de estágio que sejam mais práticos e ações que promovam maior aproximação das escolas com as universidades. Enfim, práticas que realmente aproximem esses dois universos, que em si já nasceram próximos. (SOUZA; PIRES, 2010, p. 4)

Se considerarmos que muitos estagiários não chegam a conhecer a realidade das escolas da periferia, nos inclinaremos ainda mais a pensar que o estágio curricular realmente não prepara completamente o professor recém-formado para a sala de aula. Pois, a realidade das escolas mais centrais da

cidade é bastante diferente da realidade das escolas da periferia, conforme observamos durante as visitas nas quais realizamos as entrevistas e os próprios professores entrevistados relataram. Se nas escolas mais centrais encontramos uma infra-estrutura quase completa, nas escolas mais periféricas as escolas possuem muitas carências. Algumas até possuem um computador, mas que não funciona adequadamente ou que precisa de um *upgrade*. Além disso, as condições sócio-econômicas dos alunos são muito diferentes e isso tem implicações para o seu comportamento e desempenho em sala de aula. Em algumas escolas da periferia visitadas, os professores relataram que não são poucos os alunos que vêm de famílias desestruturadas, nas quais é comum a violência doméstica e muitas carências que explicam, embora não justifiquem, o seu baixo desempenho e, por vezes, o abandono da escola. Considerando-se essa diferença de realidade, Gadotti (2000, p.4) diz que “o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico.” Logo é preciso refletir sobre a formação de um professor apto a atuar na maioria das instituições de ensino básico, sendo que, durante o seu estágio, não pode estabelecer uma visão de realidades diferentes por ter se mantido concentrado em escolas centrais.

O projeto PIBID 2011 de História oferece algumas saídas para alguns dos problemas mencionados. Ele oferece ao licenciando a oportunidade de entrar em contato com a realidade escolar já no início da sua graduação e o incentiva a manter esse contato durante toda ela, o que, certamente, o tornará muito mais experiente, preparado, do que um licenciando que realizou apenas o estágio curricular. E, através das atividades que visam a integração entre universidade e escolas da região, possibilita ao licenciando conhecer diferentes realidades escolares e o incentiva a desenvolver materiais que qualifiquem a sua atuação.

REFERÊNCIAS

HARPER ET ALL. *Cuidado Escola!* Desigualdade, domesticação e algumas saídas. Babette Harper, Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira, Rosika Darcy de Oliveira. São Paulo: Brasiliense, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 6° Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Renato João de; PIRES, João Ricardo Ferreira. *Os desafios do ensino de história no Brasil*. In: Professores em Formação, ISEC/ISED, n°1, 2° semestre de 2010.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE QUÍMICA: O CASO PIBID/QUÍMICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Any Caroline Ferreira¹

Fabiele Cristiane Dias Broietti²

Marco Antonio Ferreira³

INTRODUÇÃO

Sabe-se da necessidade do desenvolvimento de metodologias alternativas no ensino e aprendizagem de algumas disciplinas. O cenário não se mostra diferente na disciplina de química, e é justamente esse um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os bolsistas PIBID/Química da Universidade Estadual de Londrina desenvolvem o subprojeto da Química realizando atividades na Universidade e em escolas públicas da cidade de Londrina. Na Universidade acontecem reuniões mensais com todos os bolsistas, professores supervisores e os professores universitários envolvidos com o projeto e reuniões semanais com os grupos reduzidos. Nos colégios, os alunos desenvolvem as atividades que elaboram e mantêm contato permanente com os alunos e demais membros da Educação Básica.

Um dos colégios em que são realizadas as atividades é o (CEEP) Professora Maria do Rosário Castaldi, situado na zona oeste da cidade de Londrina. Esta inserção dos bolsistas na escola busca diminuir a distância entre a universidade e a escola pois, segundo Maldaner (2000 *apud* SCHNETZLER, 2002, p. 17) “[...] é fundamental que licenciandos em ciências/ química sejam iniciados na prática da pesquisa educacional e que professores universitários estabeleçam parcerias entre si e com professores do ensino médio e fundamental como forma de serem introduzidos na investigação didática e no processo contínuo de desenvolvimento profissional”.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Química, Universidade Estadual de Londrina, bolsista do PIBID/Química/UEL <any_carol79@hotmail.com>

² Professora do Departamento de Química da Universidade Estadual de Londrina, coordenadora do subprojeto PIBID/Química/UEL <fabieledias@uel.br>

³ Graduado em Administração de Empresas, Mestre em Administração de Empresas, UEL, Doutorando em Administração de Empresas, USP <marcoferreira@utfpr.edu.br>

Para desenvolver essas atividades, denominadas de unidades de aprendizagem (UA), é importante ter o conhecimento dos conteúdos trabalhados em aulas de química e deve-se ir além dos conceitos e fatos científicos, sendo que estes devem estar sempre relacionados com temas sociais relevantes (SCHNETZLER, 2002). Com isso os bolsistas buscam, ao preparar essas unidades, temas que estão presentes no cotidiano dos alunos, relacionando-os com os conteúdos programáticos das turmas em que essas unidades são aplicadas.

Por meio desses temas, os bolsistas buscam fazer uma contextualização do conteúdo, utilizando-se da leitura de textos científicos e/ou de divulgação científica, da execução de experimentos vinculados à teoria trabalhada, e também por meio da utilização de vídeos, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e atrativo.

Nesse contexto é que se insere o presente trabalho, onde serão apresentados alguns referenciais teóricos, os quais discutem a respeito dos principais desafios e oportunidades no ensino da química, algumas estratégias que fazem uso da leitura em sala de aula de textos científicos, da utilização de experimentos e também do uso de materiais didáticos alternativos que vão além do livro, dentre outras.

Em seguida, será realizada uma análise de uma UA aplicada pelos bolsistas, comparando-a com os referenciais teóricos discutidos.

DESENVOLVIMENTO

O estudo pode ser caracterizado com relação aos fins e meios, segundo Vergara (2000). Com relação aos meios, o estudo é de cunho bibliográfico, pois procura identificar na literatura artigos científicos que buscam elucidar a problemática proposta sobre oportunidades e desafios no ensino de química. Também foi desenvolvido um estudo de caso das atividades elaboradas e aplicadas no Colégio (CEEP) Professora Maria do Rosário Castaldi, no qual os bolsistas do projeto PIBID/Química puderam aplicar e investigar a aceitação das diferentes estratégias metodológicas no ensino dessa disciplina.

Já com relação aos fins, o estudo é de cunho descritivo, pois descreve uma das experiências realizadas junto a um colégio específico e não possui a intenção de elucidar totalmente a questão e sim investigar uma aplicação de uma UA que se utiliza das estratégias mencionadas nos referenciais teóricos citados.

O desenvolvimento do projeto ocorre por meio de reuniões mensais com todo o grupo na universidade, que consiste na realização de leitura e discussão de artigos científicos da área do ensino de química.

Além desses seminários mensais realizados pelos bolsistas, com a participação dos professores envolvidos no projeto, foram realizadas também reuniões semanais com o grupo reduzido, para discutir a elaboração das unidades de aprendizagem. Nestas reuniões discutiam-se a escolha do tema, as estratégias didáticas as quais seriam utilizadas, os experimentos que poderiam ser executados e a escolha e adaptação de textos relacionados ao tema em questão, para conseguir, dessa forma, levar a leitura para a sala de aula.

Em muitas unidades, além dessas estratégias, foram elaborados vídeos ou atividades de caráter lúdico para tornar a aula mais atrativa e interessante, e dessa forma conseguir auxiliar na alfabetização científica dos alunos.

REFERENCIAIS TEÓRICOS - PRINCIPAIS DESAFIOS NO ENSINO DA QUÍMICA

É notável a importância da química na sociedade, apesar de muitos pensarem que ela pode ser apenas realizada nas bancadas dos laboratórios. Assim, muitos cientistas desenvolvem seu trabalho, porém, a química do cotidiano está presente em lugares diferentes do laboratório, estando presente na cozinha, nos seres vivos, na natureza, etc (ROSA e TOSTA, 2005).

Por esse e outros motivos é necessário que o ser humano, como cidadão que participa ativamente da sociedade, seja capacitado a ler, compreender e expressar suas opiniões sobre assuntos científicos e tecnológicos e esse objetivo pode ser atingido através da alfabetização científica (NIEZER *et al.*, 2010).

Segundo Chassot (2004 apud NIEZER *et al.*, 2010, p.4) “A alfabetização científica é discutida como sendo o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem, considerando-se que os então alfabetizados cientificamente compreendessem a necessidade de transformar o mundo em algo melhor.”

No entanto, atualmente o ensino da disciplina de química tem se mostrado ainda defasado, uma vez que a memorização de fatos, símbolos, fórmulas e equações vem sendo priorizado. Sendo assim, o aluno não consegue assimilar o conteúdo aprendido em sala de aula com o mundo em que vive e, conseqüentemente, não consegue exercer de forma efetiva o seu papel como cidadão.

Com isso, um dos desafios propostos ao professor da disciplina de química é desenvolver metodologias de ensino que consigam abordar os conteúdos ensinados de tal forma que esses possibilitem uma construção dos significados dos conceitos científicos e tecnológicos e que estejam atreladas a uma contextualização histórica, política, econômica, social e cultural para,

dessa forma, conseguir unir os interesses da turma aos conteúdos da disciplina e, conseqüentemente, fazer com que os alunos entendam os fenômenos que acontecem na natureza e no mundo onde vivem, tornando-os cidadãos com conhecimentos suficientes para participar ativamente dos acontecimentos e mudanças que ocorrem na sociedade.

Para solucionar tal desafio, é necessário que o educador faça um levantamento do conhecimento prévio dos alunos e em seguida relacione os conteúdos de química nos textos científicos e dessa forma alcance a alfabetização científica (NIEZER *et al.*, 2010).

Vale também ressaltar que a disciplina de química não é uma matéria apenas teórica e tem a necessidade do desenvolvimento de experimentos, ou seja, a prática e a teoria necessitam ser trabalhadas juntas para, dessa forma, tornar o ensino e aprendizagem mais prazerosos e fáceis de serem compreendidos pelos alunos. Entretanto, um dos problemas relatados pelos professores para a não realização de experimentos tem sido a falta de laboratórios nas escolas ou de agentes de execução. É notável que esses problemas expostos pelos professores não deixam de ser uma necessidade para as escolas. Porém, é de suma importância ter conhecimento de que há inúmeros experimentos simples os quais podem ser realizados em sala de aula e se bem efetuados, podem atingir o objetivo de discutir com os alunos, na prática, o que foi ou será trabalhado na teoria. Cabe ao professor se manter atualizado e procurar por alternativas com relação às necessidades de sua escola e, na ausência de um laboratório, é possível realizar outros tipos de experimentos (QUADROS *et al.*, 2011).

Quanto ao uso acrítico dos livros didáticos, vale mencionar que muitos livros têm sido criticados por profissionais da área, apresentando-se incompletos pela falta de contextos ou problemáticas de interesse social, econômico, cultural, político e ambiental (QUADROS *et al.*, 2011).

É justamente por esses motivos que o professor deve buscar por materiais didáticos alternativos, indo além do livro didático. O professor deve sentir-se desafiado com a sua prática e, sempre que achar necessário, buscar por métodos alternativos para suas aulas, deixando de ser um mero transmissor de informações, com a preocupação de apenas ensinar, mas deve passar a educar quimicamente (CASTILHO; SILVEIRA; MACHADO, 1999).

Levantados os principais desafios no ensino da química, buscar-se-á no próximo tópico analisar quais são as principais oportunidades, a fim de encontrar soluções para os desafios mencionados.

PRINCIPAIS OPORTUNIDADES NO ENSINO DA QUÍMICA

Como já comentado em momento anterior, é de extrema importância que o ensino de química deixe de ser simplesmente associado à memorização de fórmulas e equações e atinja o educando de tal forma que ele consiga utilizar o conhecimento adquirido para participar ativamente na sociedade pois, atualmente, a produção científica e tecnológica é fundamental para o desenvolvimento de uma nação. Sendo assim, a alfabetização científica é uma necessidade urgente para o ensino (SCHNETZLER, 2002).

Com isso, uma das grandes oportunidades para se educar de forma a suprir essa necessidade é utilizar-se da leitura de textos científicos ou de divulgação científica em sala de aula, uma vez que a mesma vai ensinar muito além dos conceitos científicos, mostrando ao aluno o papel e a relação que a química tem com a vida do estudante pois, segundo Júnior e Júnior (2010, p. 191) “não há como desvincular a leitura da palavra da leitura dos fenômenos científicos, bem como da própria construção da ciência e dos aspectos sociais, políticos, econômicos e éticos inerentes a ela”. De acordo com Silva (1998 apud JUNIOR e JÚNIOR, 2010), cabe ao professor fazer uso dessa prática, uma vez que o educador de ciência é também um professor de leitura.

Kleiman (2008 apud JUNIOR e JÚNIOR, 2010) sugere que o bom leitor deve saber ler diferentes gêneros textuais e incluir nesses gêneros o texto científico, para dessa forma poder atingir o seu papel como cidadão e ter conhecimento da ciência, que vai muito além de uma disciplina escolar, sendo também um bem cultural.

É importante ressaltar que para essa leitura ser válida e realmente atingir seu objetivo, deve ser muito bem preparada pelo professor, desde o momento da escolha do texto até a parte da adaptação, quando necessário, pois muitos textos científicos apresentam uma linguagem de difícil compreensão, dependendo do público a quem se destina (JUNIOR e JÚNIOR, 2010).

A disciplina de química apresenta uma grande influência na sociedade tecnológica moderna. Portanto, além da leitura, a contextualização, ou seja, uma concepção histórico-social é também importante para sanar a necessidade da alfabetização científica, uma vez que essa permite ocasionar uma relação entre os conceitos químicos e as transformações naturais e/ou artificiais que ocorrem no mundo onde o aluno vive, contribuindo de forma significativa para a melhora do processo de ensino e aprendizagem (NIEZER *et al.*, 2010).

Outra questão a ser discutida é a importância de se fazer um levantamento prévio do conhecimento dos alunos antes de iniciar o ensino de

um determinado conteúdo. Além disso, não se pode deixar de considerar que cada estudante tem um ritmo de aprendizado, dependendo do conteúdo que está sendo trabalhado e que cada um o faz em um nível e em um momento diferente dos demais (CASTILHO; SILVEIRA; MACHADO, 1999). Isso é entendido por Driver, *et al* (1994 apud SCHNETZLER, 2002) como um processo de formação de cultura científica, no qual o aluno aprende uma cultura diferente da cultura do senso comum, no entanto, uma não deve anular a outra, mas complementar-se.

É notável também a diferença causada pela utilização de experimentos na prática de ensino da disciplina de química, uma vez que os mesmos podem auxiliar na discussão das teorias e até mesmo torná-las mais compreensíveis para os alunos, deixando, dessa forma, a aula mais interessante. No entanto, é importante não separar a prática da teoria, pois ambas são complementares (CASTILHO; SILVEIRA; MACHADO, 1999).

Outra necessidade para que o ensino de química melhore a cada dia vai além da melhoria da prática pedagógica, ou seja, é necessário que ocorra uma melhoria na qualidade de formação dos profissionais da área, ou seja, uma efetiva formação inicial e uma formação continuada recorrente, uma vez que o professor é um eterno aprendiz. Sendo assim, nunca se deve deixar de estudar e, para isso, segundo Maldaner (1999 apud QUADROS *et al.*, 2011), o professor deve ser, além de educador, um pesquisador de sua própria prática de ensino (QUADROS *et al.*, 2011).

Outra questão a ser abordada que sugere uma grande oportunidade para aprimorar a prática pedagógica é diminuir a distância entre a universidade e a escola, pois dessa forma, o professor terá oportunidade de trocar experiências, buscar ajuda e até mesmo ajudar, facilitando com isso a metodologia de ensino (QUADROS *et al.*, 2011). Dessa forma, será possível também que os professores universitários e os do ensino médio entrem em contato, para tornar possível o início da prática da pesquisa educacional por parte do licenciando em química (Maldaner 2000 apud SCHNETZLER, 2002) constituindo, assim, a tríade de interação profissional (professor universitário, professor do ensino médio e licenciandos), a fim de conseguir sanar o problema da distância entre teoria e prática presente nos cursos de formação inicial, no caso das licenciaturas (SCHNETZLER, 2002).

Deve-se também mencionar, para o aprimoramento do ensino de química, a aprendizagem cooperativa, pois segundo Piaget, 1926 e Vygotsky, 1978 (*apud* BARBOSA e JÓFILI, 2004), os alunos sentem-se motivados pelo fato do aprendizado individual contribuir de forma significativa para todos os

membros do grupo, ocasionando dessa forma o favorecimento de esforços para atingir o objetivo.

Um resumo dos principais desafios e oportunidades no ensino de Química que foram levantados nesse trabalho, são apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Representa um resumo dos principais desafios e oportunidades no ensino de Química que foram levantados nesse trabalho.

Desafios	Oportunidades
Desenvolver no aluno a capacidade de ler, compreender e expressar suas opiniões sobre assuntos científicos e tecnológicos.	Fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos.
Desenvolver uma metodologia de ensino que permita que o aluno consiga assimilar o conteúdo aprendido em sala de aula com o seu cotidiano.	Fazer uso da leitura de textos em sala de aula.
Alcançar a alfabetização científica.	Promover uma contextualização do conteúdo.
Desenvolver experimentos mesmo na ausência de laboratórios.	Utilização de experimentos durante as aulas.
O professor deve buscar metodologias didáticas alternativas para suas aulas.	Formação continuada de professores.
	Diminuir a distância entre a universidade e a escola.
	Aprendizagem cooperativa.

ANÁLISE DOS DADOS

Relação entre os pontos levantados nos referenciais teóricos com a experiência realizada em Londrina

Segundo os pontos identificados nos referenciais teóricos, um dos desafios e oportunidades no ensino da química seria desenvolver metodologias de ensino que alcancem uma alfabetização científica no educando. É justamente isso que os alunos do projeto PIBID/Química buscam realizar no Colégio CEEP Professora Maria do Rosário Castaldi, com o desenvolvimento de unidades de aprendizagem, articulando a contextualização do conteúdo que o professor está trabalhando em sala de aula com temas vinculados a acontecimentos tecnológicos/naturais que ocorrem na sociedade, leitura de textos e o uso de experimentação.

Uma das unidades desenvolvidas no ano de 2011 foi denominada Acidentes Nucleares – O caso do Japão. Nessa unidade de aprendizagem, o professor havia trabalhado com o conteúdo químico estrutura atômica, e a partir do mesmo foi possível mostrar aos alunos que a química estudada na escola está presente em acontecimentos do cotidiano, inserida na realidade onde vivem ou próxima dela, sendo esse um dos desafios do ensino de química levantado pelos autores (ROSA e TOSTA, 2005).

Focou-se no caso do Japão, assuntos que estavam sendo veiculados na mídia, reportagens que passavam a todo o momento nos jornais e demais noticiários, como a temática tsunami no Japão e a consequente explosão da usina nuclear de Fukushima.

Não só nessa unidade como em todas as outras desenvolvidas ao longo de dois anos letivos, no momento inicial da aplicação na unidade, era realizado o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos sobre o tema em questão, ainda mais sendo temas tão presentes na mídia e de fácil acesso a eles, ocasionando, dessa forma, uma relação entre a cultura que eles já carregam consigo e a cultura científica.

Em seguida, após esses questionamentos, realizava-se a leitura, em sala de aula, de textos adaptados de artigos científicos para, dessa forma, proporcionar aos alunos um aprendizado facilitado e uma leitura simplificada de textos científicos de gêneros atuais. Isso, consequentemente, proporciona o aprendizado de conhecimentos suficientes para fazê-los participar ativamente da sociedade em que vivem. A leitura dos textos era realizada pelos alunos, onde cada aluno fazia a leitura de um parágrafo aleatoriamente, sendo esses explicados e discutidos pelos bolsistas de iniciação à docência e também pelos coordenadores, o professor universitário e o professor do colégio que estavam presentes durante a realização das unidades.

Em relação à execução de experimentos, conforme identificado por CASTILHO; SILVEIRA; MACHADO, (1999), nessa mesma unidade foi desenvolvido um experimento relacionado com o tema trabalhado – acidentes nucleares – em que os alunos desenvolveram o teste de chamas, um experimento simples, com a utilização de materiais de fácil execução. Os próprios alunos puderam desenvolver o experimento, associando a teoria, a observação sobre a excitação de elétrons das camadas atômicas e seu retorno à camada original, com a emissão de luz.

Quanto à utilização de materiais alternativos, para essa unidade foi passado um vídeo que abordava como é o funcionamento de uma usina nuclear no Brasil, qual a relação dessa usina com a do Japão, e por que o país atingido

pelo tsunami corria tantos riscos. Esse vídeo trata de uma reportagem do Fantástico - programa de televisão da Rede Globo, exibido em 20/03/2011⁴.

Além das práticas pedagógicas desenvolvidas, o projeto permitiu diminuir a distância entre a universidade e a escola, uma vez que auxiliando no trabalho dos bolsistas estavam presentes, constantemente, o professor supervisor (professor da rede pública de ensino) e os professores da universidade envolvidos com o projeto.

Além da elaboração dessas unidades de aprendizagem aplicadas no colégio, os bolsistas aprimoram sua formação inicial com a discussão de textos nas reuniões mensais, um tipo de aprendizagem cooperativa, uma vez que eram distribuídos artigos científicos acerca das diferentes metodologias que podem ser desenvolvidas no ensino de química e cada dupla de bolsistas ficava responsável pela leitura aprofundada do artigo e apresentação desse na forma de seminário. Os demais membros também realizavam a leitura, possibilitando discussões a respeito do texto e o aprendizado de toda a equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a preparação, o desenvolvimento e a aplicação das unidades de aprendizagem no Colégio CEEP Professora Maria do Rosário Castaldi, pelos bolsistas do projeto PIBID/Química, foi possível levar aos alunos da Educação Básica a contextualização do conteúdo que eles estavam discutindo em sala de aula, sendo possível auxiliar na alfabetização científica, uma vez que em todas as unidades de aprendizagem foram realizadas a leitura de textos científicos adaptados, experimentos, proporcionando um maior interesse dos alunos pela disciplina de Química.

Por meio destas estratégias metodológicas foi possível atingir um dos mais importantes objetivos do ensino de química, ou seja, ir além da utilização de fórmulas e equações, e relacionar o conteúdo ensinado na escola com a química presente na sociedade e com as transformações que ocorrem na natureza, como no caso da unidade do Japão mencionada.

Como benefício para o colégio e para a universidade, denota-se que o objetivo de diminuir a distância entre ambas foi então alcançado durante a realização dessas unidades e também de outras atividades desenvolvidas em eventos da área. Sem contar que, para os bolsistas, foi de extrema importância este envolvimento nas atividades, aprimorando sua formação inicial e tornando-os mais preparados para a futura profissão de docente.

⁴ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=IRmUkzHWu3o&feature=youtu.be>> Acesso em: 21/04/2012.

Sendo a área de educação em química uma área que exige ainda muitas investigações, torna-se necessário que sejam desenvolvidas outras pesquisas para investigar dificuldades relatadas neste ensino, com o desenvolvimento de metodologias didáticas diferenciadas para, dessa forma, conseguir educar os alunos cientificamente, tornando-os cidadãos que participem ativamente da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. Aprendizagem cooperativa e ensino de química: Parceria que dá certo. *Ciência e Educação*, [S.l.], v. 10, n.1, p. 55-61, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/04.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

CASTILHO, D. L.; SILVEIRA, K. P.; MACHADO, A. H. As aulas de Química como espaço de Investigação e Reflexão. *Química nova na escola*, [S.l.], n. 9, p. 14-17, maio 1999. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc09/relatos.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

JUNIOR, W. E. F.; JÚNIOR, O. G. Leitura em Sala de Aula: Um Caso Envolvendo o Funcionamento da Ciência. *Química nova na escola*, [S.l.], v. 32, n.3, p. 191-199, ago. 2010. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_3/09-PE-8809_novo.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2012.

NIEZER, T. M, et al. A alfabetização científica no ensino de Química: Enfoque CTS sobre a utilização de textos científicos em sala de aula. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2010. Disponível em: <http://www.pg.cefetpr.br/sinect/anais2010/artigos/Ens_Qui/art208.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2012.

QUADROS, A.L, et al. ; Ensinar e aprender Química: A percepção dos professores do Ensino Médio. *Ensinar em Revista*, Curitiba, n. 40, p. 159-176, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n40/a11.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

ROSA, M. I. P; TOSTA A. H.; O lugar da química na escola: Movimentos Constitutivos da disciplina no cotidiano escolar. *Ciência e Educação*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 253-262, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/07.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

SCHNETZLER, R. P.; A pesquisa em ensino de química no Brasil: Conquista e Perspectivas. *Química nova*, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 14-24, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v25s1/9408.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1998.

PRODOCÊNCIA/UEL/MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Regina Célia Guapo Pasquini¹

*“Não há saber mais ou menos:
há saberes diferentes.”
(Paulo Freire)*

O projeto PRODOCÊNCIA/UEL² “Enfrentando os desafios das Licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate” tem como objetivos promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, no enfrentamento dos desafios da educação inclusiva, assim como a disseminação da cultura inclusiva nas licenciaturas e na educação básica, fomentando novas metodologias de prática de ensino inclusivas e apoiando ações voltadas para o desenvolvimento das práticas inclusivas nas licenciaturas e na educação básica; e ainda, contribuir para reflexão e formação inicial e continuada dos professores, em diferentes contextos, a respeito das implicações educacionais, políticas e sociais da educação inclusiva.

Configurando como um subprojeto do PRODOCÊNCIA/UEL apresenta-se o PRODOCÊNCIA/UEL/Matemática intitulado “A inclusão educacional na perspectiva da Inclusão Matemática”. De acordo com os objetivos do projeto maior direcionamos nossas ações à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao considerar a população da EJA como excluída do acesso à educação na idade própria.

Caracterizado como um projeto de pesquisa em ensino o PRODOCÊNCIA/UEL/Matemática envolve docentes do Departamento de Matemática da UEL (Universidade Estadual de Londrina), estudantes da Licenciatura em Matemática da mesma instituição e Professores de Matemática da Educação Básica Pública com experiência ou interesses na Educação de Jovens e Adultos.

Assumimos que na preparação e na emancipação profissional dos nossos estudantes do curso de Matemática devam ser oportunizadas atividades de

¹ Docente do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação Matemática pela UNESP – Rio Claro.

² Financiado pela CAPES

ensino, pesquisa e extensão integradas e articuladas de forma que busquem uma formação pessoal, social e cultural para que os mesmos consigam compreender e assumir sua devida responsabilidade perante sua prática profissional.

A elaboração bem como a execução do projeto ampara-se nas considerações do Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática da UEL – Habilitação: Licenciatura, que tem como diretrizes a formação de um profissional em Matemática apto para o exercício do magistério no ensino básico, capaz de exercer liderança intelectual, social e política e, a partir do conhecimento da nossa realidade social, econômica e cultural e da área de Matemática, possa atuar efetivamente no sentido de melhorar as condições de ensino e aprendizagem. O que evidencia o reconhecimento por nossos estudantes da diversidade presente no sistema educacional. Nossas ações estão voltadas diretamente à formação do professor de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, quer seja a formação inicial ou formação continuada, pois acreditamos que a mesma infere diretamente e constitui-se como essência das transformações educacionais que conduzem a reais mudanças sociais e políticas na educação no nosso país. Neste sentido, o conhecimento e a compreensão de mecanismos para a inclusão do jovem e adulto na Educação Básica constituem-se em um dos caminhos para acrescentar à formação do professor de Matemática a capacidade de lidar com a diversidade e a cultura inclusiva de modo crítico e reflexivo.

Dessa forma, nosso trabalho visa: fomentar novas metodologias de práticas de ensino, nas áreas de Matemática e Educação Matemática, na perspectiva da inclusão educacional; conceber alternativas didático-pedagógicas face à necessidade dos professores do ensino superior e da educação básica, que atuam especificamente nas áreas de Matemática e Educação Matemática; produzir material didático que atenda às atividades desenvolvidas, a fim de subsidiar o desenvolvimento do projeto.

Para isso organizamos um grupo de estudo e pesquisa cujo tema é a inclusão matemática na EJA onde estão sendo estudados referenciais que sustentam o desenvolvimento de materiais para o ensino de Matemática para o jovem e o adulto. Um dos resultados esperados desse grupo é a produção de material didático para o ensino de Matemática na Educação Básica que fomente a inclusão e a adoção de novas metodologias de ensino para o jovem e o adulto. Essas estratégias circunstanciam-se nas atuais tendências em Educação Matemática a princípio, a Resolução de Problemas, a Investigação Matemática, a Etnomatemática e a utilização de materiais manipuláveis.

Uma forma de disseminarmos e mostrarmos nosso trabalho e que, ao

mesmo tempo, sintoniza-se com os objetivos do projeto é a realização de cursos que possam apresentar e discutir propostas de ensino embasadas no trabalho desenvolvido pela equipe.

No congresso a que esse artigo se propõe realizamos algumas demonstrações realizando oficinas destinadas ao público inscrito, são elas: “A construção e a utilização de jogos como estratégia metodológica para o ensino da matemática na eja” e “A resolução de problemas com via para Educação de Jovens e Adultos: uma proposta integrada à agricultura”.

Com a intenção de dar visibilidade ao processo de articulação e luta pela identidade e autonomia do Ensino Básico e o Ensino Superior Público, entendemos que, se tornam fundamentais momentos de reflexão da prática pedagógica e do processo ensino e aprendizagem de ambos. Só assim poderemos promover ações conjuntas visando a melhoria da qualidade do ensino, em particular o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Nessa tônica é que desenvolvemos nosso projeto, viabilizando estudos para que propostas sejam construídas e novas estratégias de ensino sejam referenciadas no ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Segundo Ponte (1997)

[...] a investigação sobre a aprendizagem tem mostrado que o aluno aprende em consequência da actividade que desenvolve e da reflexão que sobre ela faz. A actividade do aluno é assim um elemento fulcral do processo ensino-aprendizagem. Ao professor cabe favorecê-la, planeando e conduzindo aulas que tenham em conta as características e interesses dos alunos e tirem partido dos recursos existentes. (PONTE, 1997)

No contexto da Educação de Jovens e Adultos é premente a discussão sobre a heterogeneidade presente entre os estudantes. Em sua grande maioria, o público EJA compõe-se de estudantes cercados de experiências e vivências, algumas inclusive que marcam e interferem fortemente na sua decisão de reinício, ou início, da vida escolar. Conhecer as necessidades e compartilhar as vivências desses indivíduos é fator fundamental para garantir o acesso e a permanência desse estudante na escola e sua efetiva inclusão no ambiente escolar.

A matemática exerce papel fundamental no contexto da inclusão do jovem e do adulto. Por um lado por ser o motivo de desistência desses alunos da escola com vistas às dificuldades relacionadas à aprendizagem que muitos enfrentaram no seu primeiro contato com a mesma em relação a essa disciplina. E em contraponto, ao considerarmos a matemática como uma aliada na manutenção desse aluno na escola, quando oportunizada como forma de conhecer e interpretar o mundo e como instrumento de crescimento pessoal e profissional. É grande a responsabilidade do professor nesse discurso. Ele é capaz de tornar suas aulas mais dinâmicas e próximas do seu aluno e para isso, é necessário construir estratégias de ensino de matemática que permitam a relação de conhecimentos científicos aos da vida, como previsto nos documentos oficiais que regem a educação no país, ou seja:

[...] o currículo de matemática deve procurar contribuir, de um lado para a valorização da pluralidade sócio cultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas e, de outro lado, criar condições para que a pessoa transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente. (PCN, 1997, p. 30).

Por conta dos objetivos dos estudantes e da própria estrutura que compõe as salas de EJA é pouco provável que fatores de interesse ou motivação sejam algo que interfiram ou dificultem as aulas de matemática. Os estudantes possuem anseios perante o aprendizado e a busca de novas oportunidades na vida. Entretanto, estratégias centradas no professor como uma aula tradicional, onde o conteúdo é exposto e o aluno atua como mero receptor, além de comprometerem a aprendizagem, diminuem esses estudantes em relação ao conhecimento prévio que possuem. Por exemplo, em uma aula onde o metro quadrado como unidade padrão de medida de superfície é o conteúdo central, há de ser levado em conta o contato prévio que os estudantes possuem, pois embora muitos possam não ter o domínio de instrumentos de medida, já tiveram um primeiro contato com o conceito de área. A direção e o caminho a seguir estão nas mãos do professor, que deve tomar decisões relativas ao planejamento da aula diferentemente do modo pelo qual esse conteúdo pode ser explorado para crianças do sétimo ano.

Dessa forma, é fundamental que a postura reflexiva do professor em relação à adoção de estratégias traga contribuições positivas ao ensino e à aprendizagem de matemática para os estudantes jovens e adultos. O foco está na condução de suas aulas e na sensibilidade de valorizar o conhecimento apreendido dos seus alunos.

A matemática presente nas aulas de EJA deve ser capaz de contribuir para a formação dos estudantes jovens e adultos no sentido de oferecer-lhes aprendizagens que permitam que esses estudantes insiram-se nesse mundo altamente tecnológico.

Uma estratégia de ensino que caminha nessa perspectiva é a *Resolução de Problemas*. Ela surge como uma opção de trabalho com o jovem e adulto de modo singular, pois, o encaminhamento de uma aula com a adoção dessa estratégia parte dos conhecimentos prévios do educando conduzindo para a sistematização de novos conceitos matemáticos por meio da resolução de um problema. Desse modo, pode valorizar sobremaneira o estudante jovem ou adulto que vem munido de diferentes conhecimentos e saberes que se trabalhados em uma aula tradicional, onde o professor é o centro, fará com que o jovem ou adulto sintam-se desvalorizado perante os conhecimentos científicos e fique à margem de conhecimentos que possam ser construídos. Mais ainda, é imprescindível que o jovem e o adulto sejam considerados como sujeitos capazes de construir seu próprio conhecimento, e que o sentimento de incapacidade, quando presente no primeiro acesso à escola seja banido na volta desse aluno ao ambiente escolar.

“Na abordagem de Resolução de Problemas como uma metodologia de ensino, o aluno tanto aprende matemática resolvendo problemas como aprende matemática para resolver problemas.”(ONUChic, 1999, p. 215)

Segundo Smole *et al* (2001), cabe ao professor assegurar um espaço de discussão no qual os alunos pensem sobre os problemas que irão resolver, elaborem uma estratégia, apresentem suas hipóteses e façam o registro da solução encontrada ou recursos que utilizaram para chegarem ao resultado. As atitudes advindas desse processo favorecem a elaboração do pensamento matemático, capaz de construir novos conceitos.

Ao resolver um problema o aluno pode lançar mão de recursos como a oralidade, o desenho, tabelas, ou outras formas de organizar dados, até se sentir à vontade para utilizar sinais ou símbolos matemáticos que muitas vezes a ele poderá ser apresentado pela primeira vez. Particularmente, na educação de jovens e adultos esse trabalho torna-se diferenciado e distinto, já que esse estudante é munido de diversas experiências que podem contribuir positivamente e influenciar na construção do seu próprio aprendizado.

É importante ter a visão de que compreender deve ser o principal objetivo do ensino, apoiados na crença de que o aprendizado de matemática, pelos alunos, é mais forte quando é autogerado do que quando lhes é imposto por um professor ou por um livro-texto (ONUChic, 1999, p. 208).

Outra possibilidade de trabalho coloca a Resolução de Problemas atrelada à construção e a utilização de jogos.

Segundo Starepravo (2009) os jogos são instrumentos importantes que podem ajudar o aluno a aprender. Jogando o aluno analisa, levanta hipóteses, busca suposições, toma decisão, argumenta e se organiza, pois, por meio de situações desafiadoras próprias do ato de jogar o educando desenvolve habilidades de resolver problemas, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. “Podemos dizer que o jogo possibilita uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática” (SMOLE *et all*, 2007, p. 11). As mesmas autoras colocam que a utilização de jogos na escola não é algo novo, porém “muitas vezes foi negligenciado por ser visto apenas como uma atividade de descanso ou apenas como passatempo.” (SMOLE *et all*, 2007, p. 12).

A estratégia de ensino constituída a partir da utilização de jogos já era defendida por Friedrich Froebel (1782 - 1852) no século XIX, ao salientar a importância destes na educação infantil, pois exerciam papel fundamental na exteriorização do pensamento e na construção do conhecimento (STAREPRAVO, 2009). Face ao mundo moderno, onde o jogo exerce papel de entretenimento em todas as idades, o jogo torna-se uma oportunidade de aprendizagem para outros níveis de ensino. Naquela época estendendo-se aos dias atuais “Os jogos e brincadeiras eram tidos como instrumentos essenciais de aprendizagem, recebendo papel de destaque na organização do trabalho escolar”. (STAREPRAVO 2009, p. 19).

Diferentemente do ensino tradicional, em uma situação de jogo, o erro é visto com naturalidade, ou seja, o fato de não ter realizado a melhor jogada não significa que tenha errado. Já que o jogador pode corrigir seus erros e ainda assim vencer a partida.

No processo de construção do conhecimento, os erros são fundamentais para que se possa melhorar os procedimentos e modificar a ação. O aluno entende que precisa desenvolver outras estratégias para atingir seus objetivos. As análises do erro realizadas pelo aluno favorecem o trabalho do professor, pois, utiliza das oportunidades surgidas para fazer questionamentos pertinentes à situação do jogo e sistematizar conceitos matemáticos.

Ensinar matemática por meio da confecção e utilização de jogos na EJA pode ser uma estratégia eficaz ao despertar o interesse do aluno envolvendo-o em uma situação diferenciada, pois os alunos dessa modalidade de ensino apresentam-se muitas vezes desanimados e desestimulados ao estudo, já que muitos vêm para a escola cansados por um dia atribulado de trabalho. Ao

se utilizar os jogos o professor contribui para que seus alunos resgatem a autoestima, desenvolvam o respeito mútuo e interajam em grupos, uma vez que estimula a participação dos mesmos em trabalhos coletivos e a criação de um ambiente saudável entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto PRODOCÊNCIA/UDEL/MATEMÁTICA abre um espaço de discussão referente à Educação de Jovens e Adultos com foco na educação matemática dos estudantes dessa modalidade.

É uma oportunidade que integra as atividades de ensino à pesquisa e a extensão ao envolver professores em formação inicial e continuada. Acrescenta-se ao rol dos trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Matemática de modo singular, ao dedicar-se a estudo de estratégias que visam à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos considerando as especificidades desse público.

Fomentar a utilização de novas estratégias de ensino que viabilizem a formação do estudante jovem e adulto é fundamental para determinarmos os rumos da EJA. O reconhecimento da natureza que a EJA possui é primordial no trabalho com essa modalidade de ensino e, a sensibilização dos professores que lidam com jovens e adultos precisam ser cultivadas. Só assim poderemos obter resultados no redimensionamento das nossas práticas pedagógicas, as IES como campo de formação e a educação básica pública como espaço de formação de pessoas capazes de construir um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática. Ensino de 5ª a 8ª séries*. Brasília - DF: MEC.1998.

ONUCHIC, L. de la R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-218.

PONTE, J. P., BOAVIDA, A., GRAÇA, M., & ABRANTES, P. (1997). *Didática da Matemática*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.

SMOLE, K.; DINIZ, M.; CANDIDO, P.. *Jogos de Matemática do 1º ao 5º ano*. Porto Alegre. Artemed, 2007.

STAREPRAVO, A., *Jogando com a Matemática: Números e operações*. Curitiba. Aymara, 2009.

UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS

Mario Orlando Favorito¹

INTRODUÇÃO

Neste artigo tencionamos problematizar a orientação de estágio supervisionado como espaço-tempo complexo. Compreendemos o estágio como etapa fundamental do processo de formação profissional do docente em Artes Visuais. No CAp da UFRJ, este estágio obedece a normas fixadas na Resolução 02/94 do CEG/UFRJ e na Resolução 01/06 do CAp/UFRJ. Dentro destes marcos, temos orientado nossos licenciandos no sentido da compreensão do currículo de Artes Visuais como uma rede de eixos conceituais que se organizam sob o modelo do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Na proposta que apresentamos neste artigo, o currículo foi concebido considerando o desenho como sua estrutura de base. Os desdobramentos dos eixos caminham em reciprocidade com as aquisições dos alunos, decorrentes do processo ensino-aprendizagem, em movimentos que seguem uma organicidade construtiva não arborescente, em direções que remetem para outros eixos conceituais do currículo. Expomos nesse trabalho as conseqüências desta forma de construção curricular na orientação de estágio supervisionado e dos seus efeitos sobre os modos de transmitir e produzir conhecimento em arte pelos licenciandos e no desenvolvimento da sua subjetividade, como profissionais em formação. Enfatizamos a experiência estética no ensino escolar de arte como um desafio frente ao contexto disciplinar e de controle que caracteriza o modelo dominante de escolarização.

Igualmente descrevemos nossa proposta de orientação de estagiários como uma contribuição para a produção de diferentes subjetividades, com um propósito determinado de formação de profissionais docentes em Artes Visuais, capazes de criar/recriar abordagens teórico-metodológicas críticas e criativas em suas práticas docentes. Nesta forma de orientar o estágio, buscamos tensionar o espaço-tempo disciplinar (FOUCAULT, 1984), que caracteriza o modelo escolar dominante e suas forças anti-criativas, opondo-lhe

¹ Doutor em Psicologia. Professor do Setor Curricular de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro da Associação de Estudos e Pesquisa da Infância (SOBEPI). Email: mariofavo@gmail.com.

a construção de um espaço potencial (WINNICOTT, 1975), condição para a criação/recriação da cultura, concebendo o ambiente escolar que se adapta às necessidades de crianças, jovens e também dos licenciandos, como facilitador do seu desenvolvimento expressivo e cognitivo. Enfatiza-se a oposição entre disciplina coercitiva (FOUCAULT, 1984) e disciplina não-coercitiva e que favorece a criação.

CARACTERIZAÇÃO DO MODELO DOMINANTE DE ESCOLARIZAÇÃO

Encontra-se nas escolas a remanescência de técnicas disciplinares (FOUCAULT, 1975) em convívio com “tendências orientadas em direção às técnicas de controle” (OTTAVIANI, 2003, p. 59). A inserção da arte neste contexto escolar pode, grosso modo, ocorrer sob duas grandes modalidades, a saber: em conformidade ao quadriculamento espaço-temporal que caracteriza o modelo disciplinar, em sua vertente de ação coercitiva sobre o corpo (FOUCAULT, 1984, p.127), ou em oposição e resistência a esta ação, potencializando a natureza disruptiva da arte como um possível antídoto às formas de assujeitamento da infância e da adolescência escolarizadas (NARODOWSKI, 2001). Do nosso ponto de vista, esta resistência será tão mais eficaz quanto maior forem, na escola, as possibilidades para a ocorrência da experiência estética (DEWEY, 2010), especialmente no ensino escolar de arte. Ora, se desejamos que o estágio de licenciandos de artes se realize neste viés, de modo que, ao final desta etapa de sua formação profissional, eles tenham vivido este tipo de experiência em algum nível, é necessário que o professor orientador, que é também o professor regente de turma, cuide para que certos aspectos de sua atuação estejam em sintonia com este objetivo, buscando oferecer as condições para a unidade da experiência estética no próprio estágio, a saber: um currículo alicerçado em eixos conceituais que constituem conhecimentos práticos e teóricos relevantes e específicos em arte; uma prática de ensino de arte embasada teoricamente que promova o desenvolvimento da produção e da compreensão das linguagens artísticas em seus alunos; a valorização dos conhecimentos práticos e teóricos sobre arte que os licenciandos possuem; e a integração e o desenvolvimento destes no processo de estágio, mormente na etapa de regência de turma.

Estas condições representam, por um lado, a afirmação e a estruturação crescentes do campo da arte como conhecimento no Ensino Básico, resultantes dos esforços políticos e acadêmicos dos docentes em arte, dos movimentos associativos dos arte-educadores e da implantação de programas de pós-

graduação nessa área de conhecimento no Brasil. E, por outro lado, em nossa compreensão de que a arte na escola pode desempenhar um papel importante frente ao predomínio do modelo disciplinar (Foucault), cujas conseqüências são a destituição do valor da sensibilidade e do sensível na formação dos educandos (DUARTE JR, 2006).

Conforme Ariès, (1981) e Gélis (2009), dentre outros historiadores, assiste-se, desde o século XIV até o século XVIII, ao desenvolvimento de um conjunto de forças que foram criando os contornos das formas de produção subjetiva da infância, como etapa delimitada da trajetória da evolução humana. Embora não linear, o processo de valorização da infância e o conseqüente “sentimento de infância” forneceram a base sobre a qual a pedagogia moderna construiu o conceito de criança-aluno. (NARODOWSKI, 2001, p. 29). Foi, no entanto, a partir do século XVIII que, na Europa Ocidental, a produção da criança-aluno, antes influenciada pelas tecnologias da pedagogia comeniana, sofreu a inflexão da pedagogia de La Salle, que instaurou um dispositivo de vigilância disciplinar do corpo dos escolares. Este novo funcionamento da maquinaria escolar impôs ao professor o papel de vigilante que passou a cuidar do corpo da criança, no sentido de sua docilização e da produção do “bom aluno”, do aluno “educado” ou “civilizado”.

Por sua vez, a criança deveria internalizar a condição de vigiada, mesmo longe dos olhos do professor-vigilante. Surgiram, assim, a figura do mestre sério e carrancudo, por um lado, e do aluno dócil e submisso, por outro, compondo com as outras figuras deste dispositivo hierárquico, em que são distribuídos os profissionais da escola, um modelo correspondente ao dispositivo panóptico de Bentham (NARODOWSKI, 2001, p. 109 e p.114-126).

Dentre os dispositivos lassalistas, destacamos o uso das fichas de alunos. Estas deveriam conter informações sobre estes e estão na base dos saberes com pretensão de verdade sobre a criança, que foram se constituindo e contribuindo, assim, para categorização da infância escolarizada. Tal é o caso dos saberes da Pedagogia, da Psicologia etc. Assistimos, neste movimento, à normatização epistemológica e à normalização institucional da infância. E no que se refere ao professor, observamos as suas paulatinas especialização e profissionalização, calcadas no modelo do vigilante que exerce um controle meticuloso sobre os alunos, o que implicou em sua crescente despersonalização, na medida em que, como um agente que executa uma tarefa mecanizada e condicionada pela engrenagem disciplinar, pode ser substituído por qualquer outro.

Assim, até meados do século XVIII, o corpo da criança se tornou alvo de uma investida em nível local, empírico, que teve na escola, dentre outras

instituições, a base para a aplicação de dispositivos de controle. Na sociedade disciplinar, conforme Foucault (1999, p. 298), a construção de discursos e dispositivos voltados para a criança se apoiaram numa base predominantemente moral de produção da subjetividade infantil. Entretanto, a partir de meados do século XVIII, o desenvolvimento das sociedades de normalização e de controle se caracterizou pela patologização e pela medicalização da existência. É então, que o Ocidente entrou na era da norma e do biopoder, que se constituíram em tecnologias de regulação da vida, que implicaram no crescente controle da sociedade pela medicina. A aceleração deste controle, que foi se transformando em patologização e medicalização geral da existência humana, passou a ocupar o centro da atenção com os cuidados a serem dispensados à saúde infantil, de modo que, desde a metade do século XX, educadores, pais e mães foram se posicionando de maneira cada vez mais medicalizante, psicologizante e psiquiatrizante frente à conduta das crianças (FOUCAULT, 2010, p. 160-161).

Hoje esta tendência encontra-se em pleno desenvolvimento, quando assistimos à crescente patologização do comportamento de crianças e jovens que não se adaptam ao modelo escolar dominante. Esta tendência se expressa na crescente produção de diagnósticos, no sentido da medicalização do que escapa à norma na escola, que rotulam estes comportamentos como transtornos ou síndromes, tais como o transtorno de hiperatividade, o déficit de atenção, a bipolaridade e outros (JANIN, 2010).

O ESTÁGIO COM ESPAÇO-TEMPO COMPLEXO

As atividades desenvolvidas pelos licenciandos e pelo orientador de estágio ocorrem num espaço-tempo onde se entrecruzam diferentes experiências teóricas e práticas, dentre as quais destacamos as seguintes: 1) a abordagem adotada pelo professor orientador de estágio/regente de turma para o desenvolvimento do currículo com os seus alunos; 2) a teorização e discussão desta abordagem com os licenciandos durante o atendimento semanal de orientação de estágio 3) os processos de criação/assimilação dos conhecimentos prático-teóricos pelos licenciandos durante o estágio nas suas diferentes etapas: observação, co-participação e regência de turma; 4) os processos identificatórios na construção do perfil profissional do licenciando frente aos diferentes modelos de professor de arte; 5) o estágio como momento de transição da condição de aluno para a de professor, e, portanto, como início da construção de uma diferença; 6) a experiência de estágio como experiência

estética e sua relação com a experiência estética vivida pelos alunos das turmas em que os licenciandos estagiam.

EIXOS CONCEITUAIS E SUAS ARTICULAÇÕES EM LINGUAGENS

Comprendemos o programa curricular de Artes Visuais como um rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995) de eixos conceituais. Estes são articulados segundo os movimentos que vão se instaurando durante os processos de ensino e aprendizagem, constituindo, desse modo, um currículo que resulta da integração entre as propostas apresentadas pelo professor regente e as necessidades dos seus alunos, no que diz respeito às dificuldades apresentadas para aquisição da linguagem e dos conhecimentos em arte. Adotamos, assim, um modo de construção curricular que se desdobra, durante o ano letivo, guiado por certos parâmetros, que são os conteúdos do Programa Curricular de Artes Visuais do CAP da UFRJ, designados para os diferentes anos letivos, em todo o ensino fundamental e nos dois primeiros anos do ensino médio. Entretanto, para que estas configurações não se desviem para o caos não-criativo, é necessário, a nosso ver, que haja um esteio que sirva de referência, embora um esteio flexível.

No relato que apresentamos a seguir, elegemos experiências de desenvolvimento da linguagem do desenho em três turmas, duas de 5º ano e uma de 7º ano do ensino fundamental, para destacarmos os processos de criação dos licenciandos no momento de suas regências nestas turmas. Em avaliação diagnóstica realizada por nós no início do ano letivo, constatamos que estes alunos não haviam atingido certos níveis de desenvolvimento nesta linguagem, especialmente os do sétimo ano. No trabalho que realizamos com os alunos destas turmas, nos aproximamos das abordagens propostas por Iara Iavelberg (2006), em sua formulação do desenho cultivado, para a compreensão e a construção do currículo, além de abordagens pessoais resultantes de nossas experimentações e muito próximas das que esta autora defende.

Consideramos a compreensão da linguagem e o domínio da habilidade de desenho como bases fundamentais para a formação dos alunos em arte, seja no sentido de proporcionar meios para a expressão criadora (MÈREDIEU, 1979), seja no sentido de conhecer, desenvolver, assimilar e construir recursos desta linguagem expressiva (ARNHEIM, 1986; DERDYK, 1989; IAVELBERG, 2006; SAUSMAREZ, 1986). Em nossa visão, a aquisição desta linguagem, além de se constituir como base fundamental para o desenvolvimento da inteligência artística visual, deve ter na escola seu lócus privilegiado.

Em apoio a esta nossa concepção, reproduzimos a seguir a fala de um aluno do 5º ano que, no momento de avaliação de um conjunto de experiências envolvendo o desenho em várias modalidades, disse: “Eu compreendi que não se desenha só no papel. Uma idéia também é um desenho. A gente pode desenhar uma coisa na nossa cabeça”. Parece-nos que este aluno estava tomando consciência da “fase propositiva” em que se encontrava naquele momento de sua experiência como aprendiz de arte. (IAVELBERG, 2006, p. 68). Consideramos que estas abordagens podem ser muito proveitosas para o futuro de exercício profissional dos licenciandos, se elas lhes oferecerem condições que permitam a articulação dos conhecimentos teóricos em arte, hauridos em sua formação artística e acadêmica, com os desafios que o profissional enfrenta no ambiente de educação formal no Ensino Básico, nos diferentes contextos em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ESCOLA

Uma tendência que ainda encontra eco na formação de professores de arte em nosso país é aquela que, fruto de equívocos na implantação da obrigatoriedade escolar do ensino de arte, desde a década dos anos 70 do século XX, concebe este último como desprovido de conteúdos específicos (BARBOSA, 1991; Rezende e Fusari, 1992). Em decorrência desta fragilidade conceitual, a experiência estética, que deveria fazer parte da formação dos alunos, tornou-se quase ausente dos processos de ensino escolar de arte. Neste aspecto, podemos compreender a facilidade com que isto se deu, e ainda se dá, relacionando os fatores acima apontados com o contexto disciplinar do modelo de escolarização, que descrevemos brevemente neste artigo.

A experiência estética tem sido conceituada de muitas maneiras no Ocidente (TATARKIEWICZ, 1993), mas para o que nos interessa discutir neste trabalho, nos restringiremos à rica formulação de John Dewey. Em síntese, Dewey afirma que a experiência estética é integral e apresenta a qualidade de se destacar do fluxo da experiência geral. Sua integralidade consiste no fato de que as suas partes constitutivas, embora apresentando diferenças entre si, fluem continuamente sem pontos mortos ou conexões mecanicamente engendradas. Esta sua qualidade não é exclusiva da fruição ou da produção do que denominamos objetos ou ações artísticos, mas uma potencialidade humana.

Dewey aponta para o empobrecimento da experiência subjetiva que a mecanização e a padronização crescentes da vida vêm alcançando nas sociedades ocidentais atuais. E é neste aspecto que desejamos aproximar suas

idéias e as que apontam os mecanismos de disciplina e controle dominantes. Nas sociedades atuais, observamos a ênfase nos comportamentos mecanizados, ritualisticamente vazios de sentido, contrariamente à experiência de percepção de um significado. Ao contrário desta tendência, Dewey compreende que inteligência artística é tão complexa quanto qualquer outra forma de inteligência, na medida em que ela exige daquele que produz arte um envolvimento consciente com o seu fazer, (a nosso ver, fatores inconscientes também estão presentes no fazer artístico).

Segundo Dewey, o fazer artístico requer que aquele que produz arte integre certas experiências padecidas durante o seu processo de criação, constituindo um conjunto que se destaca do fluxo contínuo da experiência, de tal modo que a consumação da experiência estética possa ser atingida. Este filósofo pragmatista estabeleceu uma distinção entre consumação e cessação mecânica da experiência. Esta última é característica das práticas que encontramos na sociedade e na escola disciplinares, com a aplicação do quadriculamento espaço-temporal em seu cerne, como procedimento fundamental de tal dispositivo. A consumação da experiência, contrariamente, é o fim como maturação, como processo que completa e integraliza as partes da experiência numa unidade que a singulariza dentro do fluxo contínuo do agir e do padecer, de que se constitui a experiência em geral.

Observa-se, com facilidade, como a falta de consistência nas escolhas dos conteúdos programáticos que compõem o currículo, nos procedimentos de ensino e aprendizagem em arte e na condução da orientação do estagiário pelo professor regente de turma podem inviabilizar esta consumação da experiência de ensino e aprendizagem em arte e, portanto, a sua qualidade estética.

Do nosso ponto de vista, em virtude de sua centralidade para os processos de ensino e aprendizagem em arte, costumamos discutir os conceitos de experiência estética, com nossos licenciandos, de modo que possam se apropriar destes conhecimentos como recursos necessários para teorizarem sobre o que observam durante as aulas do professor regente. É também, para a posterior formulação das propostas de regência que eles apresentam ao professor, como orientador do estágio.

O PROCESSO DO ESTÁGIO COMO CONSTRUÇÃO DE DIFERENÇAS

É consenso reconhecido que os vínculos emocionais entre alunos e professores podem ser positivos ou negativos (OUTEIRAL e CERZER, 2003) e que processos identificatórios nos acompanham ao longo do nosso amadurecimento pessoal. Esta situação não poderia ser diferente na relação

entre os estagiários-licenciandos e o professor regente de turma/orientador de estágio. Portanto, a condução do estágio pode ser realizada, resumidamente, em dois viéses distintos: 1) o professor-orientador como modelo gerador de cópias falantes; 2) o professor-orientador como facilitador da produção de uma diferença na identidade do licenciando, na sua transição da fase de estudante para a de profissional, cuja atribuição é, em nosso entendimento, responsabilidade do referido professor.

Assim, considerando o segundo viés como fio condutor para os procedimentos que adotamos na função de professor-orientador, compreendemos que é preciso criar as condições para a instauração do processo em que o licenciando transitará, ao longo do estágio, da posição inicial de aluno para a de profissional. Para que esta diferença se produza de maneira criativa na identidade original dos licenciandos é necessário que as suas singularidades sejam incluídas no processo.

Dentre essas singularidades destacamos, no caso, a linguagem (ou as linguagens) em que os estagiários possuem maior desenvoltura e experiência, ou seja, as suas afinidades pessoais com as linguagens artísticas que adquiriram e desenvolveram em sua formação artística. Como a linguagem do desenho é um aspecto relevante nessa formação, esta modalidade de expressão foi, na maioria das vezes, o ponto em comum entre os diversos grupos de estagiários que orientamos.

Assim, a seguir, apresentamos propostas de regência dos licenciandos que deram prosseguimento ao programa de Artes Visuais implantado nas turmas em que exercemos a função de professor regente.

AS REGÊNCIAS DOS LICENCIANDOS E SUAS EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

A metodologia que desenvolvemos e aplicamos em nossa orientação de estágio no CAP da UFRJ inclui a etapa em que os licenciandos realizam, na fase final do estágio, duas regências de turma sequenciais. Para isto, são solicitados a apresentar propostas em sintonia com o programa que desenvolvemos como professor regente em cada turma. Estas propostas são discutidas no grupo de estagiários até que se tornem os planos de aulas, que orientarão suas respectivas regências. Os elos de sintonia entre as propostas dos licenciandos e o conteúdo programático desenvolvido pelo professor regente, apresentado desde as primeiras orientações, começam a ser construídos, então, também entre as regências dos licenciandos, formando, desse modo, um trabalho rizomático

coletivo. Configura-se, de modo mais evidente nesta etapa do estágio, o caráter que buscamos imprimir ao grupo, a saber: um grupo de pesquisa sobre abordagens para o ensino de arte na escola.

A experiência de duas regências sequenciais oferece aos licenciandos a oportunidade de enfrentar a questão, geralmente presente, de repensar a segunda regência, em virtude dos resultados da primeira, propiciando a experiência da necessidade de construir e reconstruir um plano de aula em sintonia com os resultados que os alunos apresentaram de fato, encarando os desvios em relação à proposta inicial como possibilidades de novos caminhos para a criação.

Apresentamos aqui alguns aspectos que ilustram os resultados de um programa curricular em que buscamos, nós e os licenciandos sob minha orientação, priorizar certos eixos conceituais específicos da linguagem das Artes Visuais, tendo como objetivo e norte condutor o desenvolvimento da linguagem do desenho nos alunos. Apresentaremos, primeiramente, aspectos relevantes das regências realizadas em duas turmas de 5º ano. Na primeira turma, a licencianda Juliana de Abreu Limoeiro elegeu o tema “movimento visual” em algumas imagens surrealistas para o estudo com os alunos. De início, pinturas e desenhos de Ismael Nery foram analisados com os alunos, que, a seguir, produziram seus próprios desenhos.

No final, se realizou a transformação de um objeto utilitário, um guarda-chuva, em um suporte criativo para os desenhos produzidos na linguagem estudada: o *guarda-sonhos* (Imagem 1). Vale a pena frisar que a solução para o suporte dos desenhos adveio a Juliana em um sonho que ela teve alguns dias antes de apresentar sua proposta final para a segunda regência.



Imagem 1

Na segunda turma, a licencianda Raiana Almeida Cassiano escolheu explorar a construção de narrativas visuais por meio da produção de desenhos. Estes tiveram seus elementos constitutivos articulados, com vistas à produção de movimento visual, na construção de sequências narrativas por imagens (Imagens 2 e 3). Sua regência deu seguimento ao estudo da linha e do contraste que as crianças já vinham realizando. Ainda nesta turma, o licenciando Celso Augusto P. A. G. Câmara propôs estudar as diferenças entre os modos naturalista e expressionista de produzir imagens, introduzindo este último no repertório de conhecimentos e de recursos expressivos dos alunos, por meio do desenho (Imagens 4 e 5).

Nestas regências, foram utilizados materiais simples como papel, grafites de diferentes durezas, nanquim, tinta, pincel e pontas de madeira.



Imagem 2



Imagem 3

Na turma de 7º ano, que se caracterizava por exigir um manejo difícil, especialmente no início do ano letivo, os licenciandos puderam realizar suas regências no momento final de um percurso árduo, mas de muitos bons resultados, no sentido da instauração da disciplina não-coercitiva necessária ao desenvolvimento artístico daqueles alunos. Dentre as regências realizadas, destacamos a da licencianda Débora Cristina de Oliveira. Ela propôs o exercício de construção de autorretratos pelos alunos, como pretexto para a representação da figura humana (Imagem 6). Na sequência da sua regência, realizou-se uma abordagem que contrapôs o naturalismo presente nos desenhos de autorretrato à representação expressionista da figura humana.



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio orientado, como etapa da formação profissional de professores de Artes Visuais, segundo a experiência que estamos desenvolvendo, na condição de professor-orientador de licenciandos do curso de Educação Artística da EBA/UFRJ, se constitui como um espaço-tempo complexo como afirmamos no começo deste artigo. Entretanto, sua complexidade não se instaura naturalmente, precisa ser articulada pelo professor-orientador, que ocupa, neste processo, um papel desencadeador da produção de diferença na constituição subjetiva dos licenciandos. Esta diferença é o movimento subjetivo que estes últimos farão de uma posição inicial de alunos, na direção da posição de profissionais em formação, cuja consumação delinea uma tensão entre o modelo identificatório do professor regente e a própria singularidade dos estagiários.

No desenvolvimento da orientação, é necessário que o professor-orientador não tenha como objetivo o gozo narcísico de se ver multiplicado em cópias por seus orientandos, apostando, ao contrário em seus desvios criativos e nas suas habilidades de inventar e executar suas propostas. Porém,

sem deixar de oferecer-lhes sua experiência profissional, sua presença, sua orientação e sua escuta, possibilitando a construção de um espaço potencial que contribua, de fato, para a emergência das singularidades dos licenciandos (WINNICOTT, 1975). Acrescentamos aqui a fala de um licenciando que expressa sua experiência no estágio: “O CAp da UFRJ me mostrou um lado totalmente novo do que imaginava ou da experiência própria sobre o ensino de arte. Os alunos são incentivados a pensar crítica e esteticamente, tanto sobre o que produzem como o que lhes é mostrado. É uma quebra do tipo de ensino que é comumente visto em diversas escolas, que geralmente fica focado em atividades puramente práticas e quase mecânicas. Essa forma de ensino abriu meus olhos, pois vi que um aluno pode resolver suas dificuldades artísticas não só com o fazer, mas com entender, o pensar, o analisar”.

Para finalizar, acreditamos que os Colégios de Aplicação possuem um papel importante na formação de professores, pois eles possuem uma estrutura que dispõe de docentes-pesquisadores que, por estarem envolvidos diretamente tanto com o Ensino Básico, quanto com o Ensino Superior (orientando estagiários, realizando pesquisas, oferecendo cursos de extensão, etc.) ocupam este papel complexo e, por isto mesmo, criador, seja na produção de conhecimento teórico-metodológico das suas disciplinas, seja no campo das práticas de ensino e aprendizagem.

Procuramos, dentre outros objetivos, destacar neste artigo a função do professor-orientador de estágios, que contribui para o fortalecimento de propostas consistentes de formação de professores de Artes Visuais e de outras disciplinas curriculares. Porém, não poderíamos igualmente deixar de criticar as recentes propostas de extinção ou de esvaziamento dos Colégios de Aplicação, expressos em posicionamentos recentes de autoridades que representam as diversas instâncias e órgãos que compõem o Ministério da Educação do atual governo federal. Estes dirigentes e órgãos ministeriais parecem desconhecer o papel que aqueles colégios e seus profissionais, na condição de professores-orientadores, desempenham na qualificação e na capacitação dos futuros professores brasileiros. Este papel é fruto de um modelo de professor de Ensino Básico, que se ainda não é viável de ser universalizado, deveria ao menos ser multiplicado e não mutilado.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- BARBOSA, Ana Mãe. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, v.5.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1984. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- O poder, uma besta magnífica. In: _____. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, v.3.
- IABELBERG, Iara. *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- JANIN, B. *La patologización de La infancia*. Disponível em: <http://cablemodern.fibertel.com.ar/psidata/noveduc01909/forum.html>. Acesso em 02 de setembro de 2010.
- MÉREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: editora da Universidade São Francisco, 2001.
- OTTAVIANI, D; Foucault-Deleuze: de la discipline au controle. In: ARTIÈRES, P. et al. *Lectures de Michel Foucault 2*. Lyon: ENS Éditions, 2003.
- OUTEIRAL, José; CEREZER, Cleon. *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- SAUSMAREZ, Maurice de. *Desenho básico: as dinâmicas da forma visual*. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw. *Storia di sei idee*. Palermo: Aesthetica edizione, 1993.
- WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL: REFLEXÕES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Leandro Henrique Magalhães¹

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar para o professor que atua na Educação Básica o tema Patrimônio Cultural, abordando aspectos da legislação educacional recente, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS e apresentando um breve histórico de como a Educação para o Patrimônio vem sendo pensado no Brasil desde, pelo menos, a década de 1920, além de duas propostas metodológicas que marcaram uma renovação na perspectiva em torno do tema a partir da década de 1980: a primeira vinculada ao trabalho de Maria de Lourdes Parreiras Horta e a segunda ao Projeto Interação, desenvolvido em parceria entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Com isto, espera-se despertar o interesse do professor da educação básica para o tema e que o mesmo possa desenvolver ações no âmbito da Educação Patrimonial de maneira crítica e reflexiva.

DESENVOLVIMENTO

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO

O entendimento em relação ao que deve ser considerado patrimônio cultural, e assim, salvaguardado, cuidado e preservado passa também pelo olhar do professor. Desta forma, não é possível pensar uma educação para o patrimônio sem considerar aspectos do ensino. Ou seja, apesar das possibilidades de se trabalhar uma educação patrimonial não escolar, não se deve ignorar a escola como ator importante neste processo considerando-se que, independentemente dela, a sociedade constrói concepções própria de patrimônio, a partir de princípios nem sempre definidos e por meio de uma diversidade de ferramentas. Se os professores não se apropriarem do tema e o trabalharem em sala de aula, não faltará aqueles que o farão, muitas vezes sem

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Centro Universitário Filadélfia – UniFil. Texto resultado de projeto intitulado “Educação Patrimonial”, financiado pelo Programa Municipal de Incentivo a Cultura – PROMIC, de Londrina-PR. E-mail: leandro.magalhaes@unifil.br .

os critérios necessários para uma reflexão crítica sobre o tema. É neste sentido que este texto lança olhar sobre a Educação Patrimonial e apresenta algumas propostas metodológicas.

Vale ressaltar que, no Brasil, vem sendo consolidada uma concepção de educação que valoriza o trabalho com o patrimônio. Como indicado por Sandra C. A. Pelegrini (2009), a legislação educacional, que ganha corpo a partir da década de 1990, pressupõe um trabalho efetivo com o patrimônio, a partir:

- da LDB, que destaca a educação superior como lugar para promover a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e éticos que compõe o patrimônio da humanidade;
- do PNE (lei 10.172/2001), que indica o ensino fundamental como local onde se deve formar a cidadania para o usufruto do patrimônio cultural;
- dos PCNs, que possibilitam a inserção do tema Patrimônio Cultural não apenas vinculado ao ensino de história e geografia, mas também a partir dos temas transversais, especialmente no que se refere a Diversidade Cultural.

Como dito, a legislação brasileira vem reforçando a necessidade de se trabalhar com o patrimônio histórico e cultural em sala de aula. Nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN” de História, para o ensino fundamental de 1º. e 2º. ciclos, este fator é salientado já na definição dos objetivos principais do ensino da disciplina que, de acordo com o documento, deve ter o papel de formar identidades, envolvendo aspectos individuais, sociais e coletivos, tendo como pano de fundo a busca por uma formação cidadã (BRASIL a, 1997). Especificamente é apontada a necessidade de se trabalhar com o patrimônio histórico e cultural, sendo este um dos objetivos do ensino de história: “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL a, 1997, p. 33)”.

Também quando se define os conteúdos a serem trabalhados, que nos parâmetros estão organizados por eixo temáticos, é apontada a necessidade de se abordar o patrimônio cultural. Define-se, por exemplo, como conteúdos de história para o segundo ciclo, no eixo temático História das Organizações Populacionais, o:

Estudo das transformações e das permanências que ocorreram nas três capitais brasileiras (Salvador, Rio de Janeiro e Brasília) e as diferenças e semelhanças entre elas e suas histórias:

- as origens das cidades, suas organizações e crescimento urbanístico, seu papel administrativo como capital, as relações entre as capitais brasileiras e Lisboa

(num contexto de relações entre metrópole e colônia), as questões políticas nacionais quando eram capitais, sua população em diferentes épocas, as suas relações com outras localidades nacionais e internacionais, as mudanças em suas funções urbanas, seu crescimento ou estagnação, suas funções na atualidade, o que preservam como patrimônio histórico (BRASIL a, 1997, p. 50).

Esta preocupação mantém-se nos documentos referentes ao 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental. Na apresentação do PCN de Pluralidade Cultural, afirma-se que o desafio central da escola é reconhecer a diversidade nacional como elemento de identidade, e “dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p. 03)” e, nos objetivos deste documento, coloca-se que o aluno deve estar preparado para:

conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p. 143)

Apesar do termo Patrimônio Histórico e Cultural não aparecer, de forma direta, no PCN de História do 3º. e 4º. ciclos, volta a ser abordado no documento referente ao ensino médio, ao afirmar que:

O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (BRASIL, 2000, p. 27-28).

Ou seja, os documentos apresentados apontam para a necessidade de o professor estar preparado para tratar do tema Patrimônio Cultural, o que se dá a partir da prática denominada Educação Patrimonial, justificando a preocupação de pedagogos, pesquisadores e estudiosos em apresentar propostas de práticas nesta área.

Também o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional – IPHAN avança, na década de noventa, em direção a educação para o Patrimônio Cultural, o que pode ser explicitado a partir de diversas ações, com destaque:

- para a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, em 1999, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (2009) e a consequente publicação, em 2007, do Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial, de Evelina Grunberg (2007);
- da realização do I Encontro Nacional de Educação Patrimonial – ENEP, em São Cristóvão - SE no ano de 2005, e do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial – ENEP, em Ouro Preto – MG, no ano de 2011, e;
- a institucionalização das Casas do Patrimônio, que ganhou corpo a partir da Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projeto, realizado no ano de 2008 em Pirinópolis-GO, e que se consolida no I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio realizado em 2009, em Nova Olinda – CE.

Todo este movimento possibilitou a construção de propostas metodológicas para a educação patrimonial, especialmente a partir da década de 1980, devido ao trabalho de Maria de Lourdes Parreira Horta e de propostas como o “Projeto Interação”, que contou com uma parceria entre os ministérios da cultura e da educação, e que serão detalhados a seguir.

Estas ações influenciaram uma diversidade de propostas no âmbito da Educação Patrimonial, que não serão analisadas aqui, mas que valem a pena serem citadas, como: o trabalho desenvolvido por Mauri Luiz Bessegatto, em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e publicado no livro “O Patrimônio em Sala de Aula: Fragmentos de Ações Educativas” (2004); as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória – NEP, também vinculado a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e coordenado pelo professor André Luis Ramos Soares; e as atividades desenvolvidas pelo grupo envolvido com o Projeto Educação Patrimonial, que no ano de 2011 chegou a sua sexta sétima, sempre com o apoio do Programa Municipal de Incentivo a Cultura – PROMIC do município de Londrina-PR, atualmente coordenado pelo professor Leandro Henrique Magalhães e com a participação das professoras Ana Cláudia C. Trevisan, Elisa Robeta Zanon e Patrícia Martins Castelo Branco.

EDUCAR PARA O PATRIMÔNIO: DUAS PROPOSTAS DE PRÁTICA

O debate em torno de uma educação voltada para o patrimônio não é recente. Desde antes da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN, na década de trinta, fala-se em educar para o patrimônio (CABRAL, 2000): na década de 1920, são apresentados dois projetos na Câmara Federal com o intuito de criação de um organismo nacional de proteção ao patrimônio. Em um deles, proposto por Jair Lins, de Minas Gerais, afirma-se que o patrimônio tem um potencial pedagógico que deve ser considerado (RIBEIRO, 2005). Porém, será os anos de 1930 que marcará a constituição de uma política para o patrimônio, por ter sido, esta década: “[...] o marco simbólico e histórico da formulação de uma política de Estado voltado para as manifestações de cultura, e dentro dela, da idéia de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional (BOMENY, 1995, p. 14)”.

Efetivamente será no Estado Novo que uma política para o patrimônio será implantada no Brasil, com forte influência dos modernistas de 1922, com destaque para Mário de Andrade, que elaborou, em 1936, a pedido de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, o “Anteprojeto de Proteção do Patrimônio Artístico Nacional”, que serviria de embasamento para o projeto de Rodrigo de Melo Franco Andrade, que deu origem ao SPHAN e ao Decreto-Lei 25/37 (SILVA, 2002).

O anteprojeto de Mário de Andrade é considerado, ainda hoje, avançado e atual, especialmente por abordar princípios que são caros para aqueles que tratam do tema, tais como: preservação da diversidade cultural brasileira; a opção por uma perspectiva etnográfica de cultura; e a busca de um equacionamento entre o erudito e o popular (COSTA, 2007). É o que Helena Bousquet Bomeny (1995) chamou de pansensualismo integrador de Mário de Andrade, que pretendia preservar o conjunto de manifestações culturais e artísticas existentes no país, que até então estaria espalhada de forma desorganizada, escondida do próprio povo brasileiro, sendo este um dos principais papéis de uma instituição que atuaria na área de patrimônio: registrar e catalogar a autenticidade nacional.

Além disso, demonstrava preocupações efetivas com a educação, no que se refere ao patrimônio de uma forma em geral e, especificamente, ao papel educativo do museu. Segundo Sandra Bernardes Ribeiro (2005, p. 51):

Mário de Andrade acredita também no potencial pedagógico dos museus, os quais ele define como agências educativas. Ele defende a idéia de que os museus municipais deveriam ter seus acervos selecionados pelo valor que

representavam para a comunidade local, que participaria do processo de seleção.

No entanto, Mario de Andrade fazia sérias críticas a forma como os museus de então estavam organizados: a partir do detestável critério de beleza e raridade (BOMENY, 1995).

A criação do SPHAN fortalece uma concepção de patrimônio focada na nacionalidade, na excepcionalidade e no interesse público, privilegiando-se o barroco e o moderno em detrimento das expressões arquitetônicas e artísticas no século XIX e início do século XX: “O estilo barroco foi valorizado pelo ideário do patrimônio, que o considerava como representante autêntico da cultura brasileira, pois simbolizava vitalidade e originalidade (RIBEIRO, 2005, p. 51)”.

É importante ressaltar que, no Brasil, a política em torno do Patrimônio Histórico e Cultural avançou a partir de dois contextos específicos: em períodos fundamentais para a constituição do Estado Nacional, com destaque para a transição do império para a república, e em momentos de predomínio do autoritarismo, como o Estado Novo e o Período Militar. Também são nestes contextos que se tem um investimento mais efetivo na educação. Não é de se estranhar, desta forma, que justamente no período militar, a partir do decreto lei 200 de 25 de fevereiro de 1967, se proponha uma articulação da educação com a cultura e o patrimônio, numa demonstração de proposta de educação patrimonial conservadora, pois impositiva e alheia a formação de uma identidade nacional marcada pela diferença e pela pluralidade (PELEGRINI, 2009, p. 101).

Na década de 1980, com a redemocratização e o debate em torno de um novo modelo de sociedade, também a educação e o patrimônio ganharão novos sentidos e contornos. Algumas experiências importantes serão desenvolvidas, com destaque para o trabalho de Maria de Lourdes Parreira Horta, Diretora do Museu Imperial. Sua perspectiva, a princípio, esteve voltada ao espaço do museu, quando se pensava em educar os visitantes para uma melhor relação com este e suas exposições.

Horta avança significativamente ao propor uma metodologia efetiva para o trabalho com a educação patrimonial, que iria nortear as concepções e ações posteriores. Sua proposta parte da necessidade de apreensão de quatro etapas: a análise, considerando a observação, a pesquisa/estudo, a discussão e conclusões, seguida do registro das observações e deduções e da apropriação do patrimônio (HORTA, 2011). Esta proposta metodológica, se bem trabalhada, pode fortalecer a educação patrimonial, partindo do princípio de que se deve

educar para a cidadania, ou seja, levar o indivíduo a perceber que o patrimônio está (CABRAL, 2000):

- sempre em construção;
- sempre em disputa, pois fruto de eleição;
- vinculado ao poder, escamoteado em nome do nacional, excepcional ou universal.

Entende-se ainda que, para uma perspectiva mais abrangente e democrática em relação ao Patrimônio Cultural, é necessário considerar a desigualdade social e a diversidade regional, grupal e étnica, atentando-se não apenas aos elementos materiais, mas também as manifestações e expressões culturais que compõem o que se convencionou chamar de Patrimônio Imaterial. Deve-se, assim, educar para a disputa que envolve o patrimônio, tendo claro que sempre haverá escolhas e busca de consenso.

Além da proposta de Maria de Lourdes Parreira Horta, outros projetos de sucesso foram desenvolvidos a partir da década de 1980, como indicado por Camila Henrique Santos, na publicação do Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN, intitulado “Patrimônio: Práticas e Reflexões” (2007). Nele a autora ressalta a importância da inclusão do tema patrimônio cultural na escola, possibilitando assim o trabalhar com conceitos como preservação, identidade nacional, diversidade cultural, bens culturais de natureza material e imaterial e cidadania. Dentre os projetos apresentados pela autora, destaca-se o “Projeto Interação”, desenvolvido a partir de uma parceria entre os ministérios da cultura e da educação envolvendo: Fundação Nacional Pró-Memória; Fundação Nacional de Artes; Instituto Nacional de Artes Cênicas, Instituto Nacional do Livro e a Secretaria de Ensino de 1º. E 2º. Graus do MEC, dentro do III Plano Setorial para a Educação, Cultura e Desporto (1980 -1985). Segundo Antônio Bolcato Custódio (2012), citando trecho do projeto:

O primeiro programa institucionalizado e estruturado em âmbito nacional nesta área, envolvendo escolas, cultura popular e patrimônio foi o Projeto Interação. Como seu próprio nome indica, pretendia a interação entre a educação e os contextos culturais populares. A proposta consistia “... essencialmente em propiciar às comunidades os meios para participar, em todos os níveis, dos processos educacionais de maneira a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. [...] a escola deve refletir a realidade na qual está inserida, e utilizar a própria realidade na construção dos currículos. [...] Os currículos deverão utilizar teatro, dança, cinema, música, artes plásticas, fotografia, desportos, museus, casas históricas, na geração de situações de aprendizagem”.

A proposta era “trabalhar a diversidade cultural local para fortalecer a identidade cultural nacional (SANTOS, 2007, p.161)”, estando assim voltada para a realidade social do aluno, valorizando o saber produzido pela comunidade, levando a escola a reconhecer as atividades sociais locais, legitimando e valorizando o caminho para a preservação e possibilitando a escola o reconhecimento das práticas culturais comunitárias (SANTOS, 2007).

Esta concepção parte da comunidade, que deve se relacionar com o patrimônio, eleito ou não por ele. Deve-se propiciar a percepção de que o patrimônio possui uma linguagem que pode ser vivenciada e interpretada, pois permeada de significados. Neste sentido, o processo educativo deve alertar para o perigo de direcionamento da interpretação, deixando claro que todo significado é construído, sendo assim dinâmico e contraditório, político e social (CABRAL, 2000) O foco do trabalho está na localidade, na comunidade, ou seja, no contexto imediato, sendo fundamental o reconhecimento deste, que vai além do patrimônio oficial, pois a localidade “mantém, em seu cotidiano, estreitas e complexas relações sociais e culturais (MORAES, 2005, p.01)” com outras localidades, além de possuir peculiaridades, sendo espaço do plural, do móvel.

Como destacado por Horta, a comunidade elabora sentido e percepções para suas experiências, que são compartilhadas por meio de signos, com fins comunicacionais, cujo uso e manutenção garantem o reconhecimento mútuo do grupo. Neste sentido, redefine patrimônio: “A definição mais abrangente do termo ‘patrimônio’ indica bens e valores materiais e imateriais, transmitidos por herança de geração a geração na trajetória de uma comunidade (HORTA, 2000, p. 29)”.

A cultura, aqui, não acumula conhecimentos e informações, mas é um processo contínuo de elementos que caracterizam um grupo, sendo o patrimônio caracterizado como tudo aquilo que tem sentido comum e marca uma comunidade, garantindo sua identidade. Em um mesmo espaço é possível encontrar diversas manifestações e significados, tendo em vista que a cidade conduz cada vez menos à experiências coletivas comuns, não podendo ser mais considerada uma totalidade significante, o que reforça a disputa pelo patrimônio (MARQUES, 1995).

Não se está falando aqui em formar o cidadão, pois ele já está formado, nem de capacitar para fazer a leitura do patrimônio, pois esta já é feita. Trata-se da valorização de experiências, identidades e memórias, a partir da percepção das escolhas, dos conflitos e do consenso, o que se dá a partir de uma educação patrimonial libertadora. Parte-se de uma concepção transformadora, que

admite a retomada de espaços arquitetônicos, sociais e de memórias, a partir de uma diversidade de possibilidades e de relações com outros elementos, atentando-se para as tensões das vivências e das seleções, considerando-se porém a necessidade de identificar outros espaços e manifestações que dê conta das contradições e possibilidades que permeiam o mundo contemporâneo.

Neste sentido, a educação patrimonial transformadora possui caráter político, visando a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser expectador para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MORAES, 2005, p.01-03). A educação patrimonial passa a ser compreendida como o estudo de objetos comunitários como estratégias de aprendizagem/valorização do contexto sócio-cultural, com os educandos entendidos como sujeitos de um processo histórico em construção, o que exige a valorização das modificações e da dinâmica, elementos constitutivos do patrimônio de uma comunidade/localidade (SOARES, 2003, p.25).

Deve assim haver uma valorização daquilo que nos rodeia, dos elementos tangíveis e intangíveis de nossa história pessoal, considerando-se as manifestações, os espaços comunitários, as representações, os entendimentos e os usos dos espaços (HAIGERT, 2003, p.34). Deve ainda sensibilizar a comunidade para a importância de sua memória e possibilitar uma reflexão sobre as memórias dos diferentes grupos sociais, levando-o a perceber que o patrimônio não é o belo ou o excepcional, mas as formas de expressão/manifestação/fazer que simbolizam a memória coletiva (CERQUEIRA, 2005, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto aqui apresentado teve como proposta realizar uma reflexão em torno de práticas educativas vinculadas ao Patrimônio Cultural, comumente denominadas “Educação Patrimonial”. Procurou-se demonstrar que esta perspectiva vinha, de alguma forma, sendo gestada desde, pelo menos, a criação do SPHAN e que, após a década de oitenta, com o processo de redemocratização vivido pelo Brasil, o tema ganhou relevância. Este fato pode ser demonstrado pela legislação educacional e pelos projetos então desenvolvidos, e aqui abordados.

Nesta nova perspectiva do “Educar para o Patrimônio”, considera-se que só haverá envolvimento e comprometimento com o Patrimônio Cultural quando houver identificação, garantindo-se uma educação que não:

- force a identificação;
- questione se a população conhece / reconhece o patrimônio;
- identifique o patrimônio por meios impositivos;
- imponha memórias, percepções ou consciência;
- pressuponha a somatória, mas sim a contradição.

Ou seja, reconhece-se a necessidade de considerar os conflitos de memória, evitando com isso o ocultamento e a tendência à unicidade do Patrimônio Cultural.

REFERÊNCIAS

BESSEGATTO, Mauri Luiz. *O Patrimônio Em Sala De Aula: Fragmentos de Ações Educativas*. 2ª ed. Porto Alegre: Evangraf, 2004.

BOMENY, Helena Bousquet. O Patrimônio de Mario de Andrade. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *A Invenção do Patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995, p. 14

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Magaly. Memória, Patrimônio e Educação. Resgate: *Revista Ciências e Letras*. Nº27, Porto Alegre, jan./jul. 2000.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. *Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável*. *Revista Diálogos*. Maringá-PR: UEM, v.09, nº01, 2005

COSTA, Alcidea Coelho. *Educação Patrimonial Como Instrumento de Preservação*. DePHA/ SEC-DF, 2007.

CUSTÓDIO, Luiz Antônio Bolcado. Os Museus e os Jovens. *Revista Museu*. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=9051>>. Acessado em 12 de Janeiro de 2012.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.

HAIGERT, Cynthia Gindri. Estado da Arte sobre Educação Patrimonial. In: SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria-RS: UFSM, 2003

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. 4ª. edição. Brasília/Rio de Janeiro: IPHAN/Museu Imperial, 2009.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Educação Patrimonial: O Objeto Cultural – Uma Descoberta*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt2.htm>>. Acessado em 01 de Julho de 2011.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Fundamentos da Educação Patrimonial. *Revista Ciências e Letras*. no. 27, p. 13-35, jan./jun. 2000.

MARQUES, Sônia. As Estratégias dos Lugares de Memória: Um Novo Elo Entre Cultura e Política. In ZANCHETTI, Sílvio; MARINHO, Geraldo; MILLET, Vera (Orgs.). *Estratégias de Intervenção em Áreas Históricas*. Recife: MDU-Mestrado em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

MORAES, C.C.P. et. all. *O Ensino de História e a Educação Patrimonial: Uma Experiência de Estágio Supervisionado*. Revista da UFG. vol. 07, no. 02, dez. 2005.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Cultural: Consciência e Preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, Sandra Bernardes. *Brasília: Memória, Cidadania e Gestão do Patrimônio Cultural*. São Paulo: Annablume, 2005.

SANTOS, Camila Henrique. Educação Patrimonial: Uma ação institucional e educacional. In: *Patrimônio, Práticas e Reflexões*. Edição do Programa de Especialização em Patrimônio 1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007

SILVA, F. F. Mário e o patrimônio um anteprojetado ainda atual. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, São Paulo, n. 30, pp.128 – 137, 2002.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). *Educação Patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria-RS: UFSM, 2003.



ANTROPOLOGIA PARA ENSINO MÉDIO? POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA

Diego Greinert de Oliveira¹

Katie Fabiane Ribeiro²

INTRODUÇÃO

A proposta que aqui refletiremos veio com a ideia de desenvolver com os alunos uma pequena noção do que é a Antropologia em oficinas no Colégio de Aplicação, da Universidade Estadual de Londrina e no Colégio Estadual Nilo Peçanha, localizado também em Londrina. Tomamos como base para a realização das oficinas algumas sugestões didáticas e conceituais dos autores Raymond Muessig e Vincent Rogers (1977), do livro “Iniciação ao estudo da Antropologia”, onde propõem estratégias interessantes para trabalharmos pedagogicamente conteúdos de Antropologia com crianças e adolescentes, o que adaptamos aos jovens do Ensino Médio brasileiro. Utilizamos também um pequeno relato do antropólogo Horace Miner, “Ritos Corporais Entre os Nacirema”, que brinca com a nossa falta de preparo ao olhar outras culturas sem inferir a elas um julgamento pré-concebido. Tal relato descreve, a partir do princípio do *estranhamento* – conceito basilar da Antropologia – a sociedade moderna ocidental, tomando como foco a centralidade da beleza e dos padrões estéticos vigentes.

Através de relatos de nossa experiência com o tema trabalhado no Ensino Médio e tomando como base grandes teóricos que discutem a Sociologia no Ensino Médio, tais como Flávio Marcos Silva Sarandy, Demerval Saviani, Ileizi Luciana Fiorelli Silva, pretendemos discutir as possibilidades práticas de trabalhar a Antropologia dentro do conteúdo programático da Sociologia – que no Ensino Médio, abarca as três grandes áreas das Ciências Sociais.

Apesar das grandes dificuldades que se apresentam no dia-a-dia do professor da escola pública – tais como más condições de trabalho, espaços físicos deteriorados, poucos recursos didáticos e midiáticos, ou ainda, poucas horas-aula da disciplina, pretendemos com esse artigo mostrar formas de se

¹ Graduando de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina – Paraná, e-mail diego_pnd@hotmail.com.

² Graduanda de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina – Paraná, e-mail katie Ribeiro@live.com.

trabalhar conteúdos antropológicos nas escolas públicas, evidenciando que há condições de tais conteúdos serem mediados pelo professor através do esforço cognitivo, em pensar saídas e caminhos para tal.

SUGESTÕES DE COMO TRABALHAR A ANTROPOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Raymond Muessig e Rogers Vicent afirmam no início do capítulo 6 do livro “Iniciação ao Estudo da Antropologia” de Pertti Pelto, que trata-se de uma “sugestão de métodos para professores”. Os autores indicam que através de histórias, poesias, exemplos, brincadeiras, teatros, comparações, jogos e imagens de várias culturas diferentes podemos trabalhar em sala de aula com os alunos a especificidade do olhar antropológico a partir de alguns pressupostos básicos. Eles evidenciam como funcionam os fatores biológicos, geográficos, históricos e políticos sobre os culturais, demonstrando, passo a passo, como podemos trabalhar tais inter-relações com alunos, de maneira lúdica, diferenciando e ressignificando elementos como o corpo humano e suas necessidades, comportamentos e grupos humanos. Mostram como trabalharmos com os alunos os efeitos de uma cultura sobre a outra, e outros tantos temas, divididos didaticamente no artigo em princípios, os quais apresentamos abaixo em forma de alíneas (MUESSIG; ROGERS, 1977, p. 102 a 138):

- “Parece que os seres humanos, em toda parte, modelam suas crenças e comportamento em razão dos mesmos problemas e necessidades humanos fundamentais” (p. 102).
- “Praticamente todas as diferenças importantes no comportamento humano são compreensíveis como variações nos padrões aprendidos de comportamento social – não diferenças no aparato biológico, tipo de sangue ou qualquer outro mecanismo geneticamente herdado” (p. 108).
- “Toda sociedade tem padrões de comportamento regulares que possibilitam as pessoas prever o comportamento mútuo e agir de acordo com essa previsão” (p. 112)
- “A forma pela qual o indivíduo vê suas experiências é fortemente condicionada pela herança cultural e ele tende a considerar seu modo de vida como o mais sensato e natural” (p. 116)
- “Todo sistema cultural humano é lógico e coerente em seus próprios termos, segundo os conhecimentos e suposições básicos à disposição da comunidade específica” (p. 123)

- “O indivíduo tem capacidade de adotar, adaptare reconstituir as ideias presentes e passadas, as convicções e invenções de outros que estão vivos ou mortos” (p. 127)
- “Todo sistema cultural é composto de uma rede interligada de padrões de comportamento. Nenhum sistema é completamente estático: as modificações numa área geralmente levam a modificações em outros segmentos do sistema”.(p. 130)
- “As percepções, predisposições e valores pessoais complicam o estudo do homem pelo homem”.(p. 138).

Quando se trata dessas questões culturais, devemos mostrar aos alunos o que são e como podem ser sistematizados os conceitos de cultura, alteridade, etnocentrismo, identidade, relativização, por exemplo, para que com isso façamos uma ponte entre a teoria e a realidade dos mesmos, pois através disso conseguimos fazer com que eles entendam que o que de início lhes parece abstrato, é na verdade algo que podem aplicar em seus próprios cotidianos. Dizemos abstrato e realidade, pois, para um grupo de jovens, “etnocentrismo” pode ser apenas uma palavra estranha. Nós, enquanto profissionais da educação, devemos trabalhar com os alunos, uma forma de compreensão mais simples do que os autores nos trazem nos livros, e é justamente isso que Raymond Muessig e Vincent Rogers (1977) nos possibilitam.

Neste sentido, como nos falam as OCNs de Sociologia (2006), pode-se dizer que “um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio” (2006, p. 46). Muitos professores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, que permitem um trabalho mais interessante, criativo e produtivo; têm-se a aula expositiva como único caso com que se podem trabalhar os conteúdos do ensino de Sociologia e reduzem o ensino à transmissão de um saber como se fosse uma palestra.

O conhecimento científico e metodológico aprofundado de sua própria área é algo necessário para se dar aula, mas sozinho não é suficiente. Deve-se levar em conta que alguns alunos da escola básica, dadas às condições estruturais encontradas, estão ali mais por obrigação do que por opção. Diante disso, é possível afirmar que;

A mediação pedagógica, se assim se pode chamar, parece tão mais necessária quanto mais varia o público no tempo e no espaço, quanto mais diverso é o público em relação ao professor. Se se considerar a tendência à massificação da escola brasileira – entendendo esse fenômeno no seu sentido positivo:

acesso às vagas –, não pode ser ignorada a preocupação com a mediação entre o conhecimento e os alunos, mediação que tem um momento importante no ensino. Acresce que a escola básica e, em especial, o ensino médio foram constituindo uma *cultura* própria – o que muita vez se chama *cultura escolar* –, em que saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas são transformados em *saberes escolares*, com características próprias, definidas por um contexto de ensino em que se redefinem os tempos, os conteúdos, os métodos, as avaliações e as condições do aprendizado dos alunos (OCN, 2006, p. 108).

Neste contexto, o ensino torna-se um ponto de partida básico, e o professor torna-se o elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A mediação importa bastante nesta relação, em que devemos voltar nossas preocupações não só para a “mensagem”, mas também para o modo de exposição ou linguagem utilizada na transmissão dos conhecimentos.

Além disso, precisamos problematizar os conteúdos, resignificando-os, de uma forma simples, para abrir um leque de possibilidades aos estudantes, estimulando seu senso crítico, mas sem perder a profundidade e a seriedade no trato epistemológico com os mesmos. No caso da referida experiência, entendemos que o conceito mais básico a ser trabalhado dessa forma é o etnocentrismo. É um assunto de fácil entendimento e muito rico em possibilidades para se debater com os jovens.

Sobre o etnocentrismo, Raymond Muessig e Vincent Rogers (1977, p.116) nos falam que a “forma pela qual o indivíduo vê suas experiências é fortemente condicionada pela herança cultural e ele tende a considerar seu modo de vida como o mais sensato e natural”. Neste sentido, lembramos uma afirmação de Ruth Benedict, quando nos diz que “as lentes das quais uma nação vê a vida não são iguais às lentes usadas por nenhuma outra nação” (BENEDICT *apud* MUESSIG; ROGERS, 1977, p. 116). As definições usadas por esses autores nos mostram também dois conceitos similares de etnocentrismo, que podemos trabalhar com os estudantes do Ensino Médio.

Na ocasião da oficina, conseguimos com essas definições, discutir vários exemplos da História. Conversamos sobre o comportamento etnocêntrico de Hitler e caracterizamos o etnocentrismo presente nas nossas relações cotidianas, do dia-a-dia, e neste momento dialogamos sobre o futebol, tomando exemplos de falas como: “o meu time é melhor que o seu”.

Usamos também alguns trechos do artigo de Muessig e Rogers (1977) como sugestão de atividade na aula para explicar o conceito de etnocentrismo, adaptando a linguagem do artigo, dado sua data de publicação e localização, à realidade dos estudantes londrinenses. Percebemos, alias que há uma gama muito grande de exemplos para desenvolver esse conteúdo com os alunos.

Por tudo isto, compreendemos que devemos inovar na forma de desenvolver conteúdos sociológicos e antropológicos com os jovens. Aqui deixamos claro que não é preciso inventar sempre novos exemplos e muito menos abandonar o que temos de material didático, que é extremamente necessário. Inovar na aula pode ser compreendido aqui como a preocupação em mostrar, na prática e nos exemplos, que alunos e professores fazem parte do mesmo contexto e que suas culturas devem ser igualmente respeitadas.

Dizemos isso por acreditar que é preciso travar uma luta para derrubar o muro que ainda existe entre alunos e professores. Com certeza, nós já ouvimos muitos colegas dizer que “não conseguem”, “não vale a pena, porque aluno é tudo a mesma coisa”, enfim, talvez seja esse o motivo dos alunos permanecerem os mesmos depois de algumas aulas de Sociologia. Acreditamos que o primeiro passo é demonstrar ao aluno que nós somos profissionais, parceiros numa mesma causa e estamos para ajudá-los e não para complicar. Observamos que mostrar aos alunos que estamos próximos é mais fácil do que o professor tentar impor regras não negociadas a eles.

Dizemos isso, pois vivenciamos essa experiência e felizmente, o resultado foi positivo. Buscamos ter como foco a conquista dos nossos alunos pelos conteúdos e pelo planejamento sistematizado de todas as nossas ações em sala de aula. Nós não nos formamos encima de um altar e nem devemos chegar à escola e subirmos em outro. Devemos nos unir em prol de uma educação de qualidade para os nossos alunos e mais do que isso, termos a humildade de nos auto avaliarmos constantemente. Precisamos nos comprometer com a aula antes de cobrar o comprometimento dos estudantes, saber o que nos cabe enquanto educadores no contexto da sala de aula e da escola, pois foi exatamente o que nos aconteceu e que nos rendeu uma boa oficina, no nosso ponto de vista. É apenas uma sugestão de trabalho de dois colegas formandos e que deu certo, por isso a preocupação em partilhá-la em um dos grupos de trabalho deste Congresso Nacional dos Colégios De Aplicação.

DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM CONTEÚDOS ANTROPOLÓGICOS

Na oficina realizada no Colégio Estadual Nilo Peçanha em 30/11/11, durante a X Semana de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual Nilo Peçanha, os conceitos citados acima foram trabalhados com alunos do segundo ano do Ensino Médio.

Preparamos a oficina e toda sua prática pressupondo que os alunos teriam na “ponta da língua” a resposta para as perguntas que faríamos. O

primeiro tópico trabalhado foi sobre cultura. Esse é um assunto sempre tratado pela mídia, pelas redes sociais e no dia-a-dia das pessoas, mas que passa despercebido aos olhos da grande maioria dos alunos como conteúdo científico. Ao perguntar-lhes qual o significado de cultura, ficamos abismados. Não sabia se era por vergonha dos alunos, pela falta da nossa interação como eles, pelo fato de estarmos aí como palestrantes. Enfim, a sala foi tomada por um silêncio surpreendente.

A primeira lição que aprendemos com isso foi que se deve proporcionar, com diferentes estratégias didáticas, a interação professor/aluno, fazendo de início uma sondagem sobre o que os alunos já sabem sobre os assuntos a serem tratados na aula. Deve-se conquistar o aluno, transmitir-lhe confiança, com base nos conteúdos, ou seja, buscar, pela prática social inicial, mediá-los a partir do que os alunos já sabem sobre a temática.

Agindo dessa forma, com o decorrer da oficina, era possível notar que os alunos já estavam envolvidos com a temática, que conseguimos estimulá-los a participarem da oficina. Com isso, nós, palestrantes, também nos sentimos seguros e confiantes quanto às discussões, problematizações e exposições que estavam sendo realizadas. Neste sentido, pudemos experimentar que essa é uma estratégia importante para as duas partes.

Trabalhamos de forma alternada com oito temas interligados, sempre pedindo exemplos aos alunos para realmente compreender se o que estávamos trabalhando surtia algum efeito em suas vidas e cotidianos. Nos posicionamos deste modo porque esses conceitos não haviam sido trabalhados durante as aulas e poucos alunos tinham conhecimentos científicos sobre os respectivos temas, porém sabiam algo do cotidiano sobre as mesmas temáticas. Deste modo, passamos a fazer a problematização do conteúdo, valorizando o que tinham a dizer sobre os referidos assuntos.

Além de problematizar, tentamos possibilitar o estranhamento da realidade pelos alunos, sob o olhar das Ciências Sociais, pois compreendemos que este é um dos papéis centrais do pensamento sociológico, isto é, é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. O estranhamento, no caso das Ciências Sociais, começa pela observação sistemática dos fenômenos sociais que nos parecem triviais e corriqueiros, aparentemente sem necessidade de explicação. Através dessa observação, constatamos que;

Assim como a chuva é um fenômeno que tem uma explicação científica, ou uma doença também tem explicações, mesmo que não se tenha chegado a terapias totalmente exitosas para sua cura; ou do mesmo modo que as guerras, as mudanças de governo podem ser estudadas pela História ou os cataclismos

naturais, pela Geografia; os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. (OCN, 2006, p. 107).

Assim, durante a oficina, com rigor científico, questionamentos e problematizações, tomamos certos fenômenos antropológicos como objeto de estudo e o submetemos ao processo de estranhamento pelos jovens.

O processo de estranhamento pode ser entendido pelo exemplo tomado por Durkheim no estudo do suicídio.

Estranhar o fenômeno “suicídio” significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma *função* específica em relação ao todo social (OCNs 2006, p. 107).

De acordo com as OCNs (2006), esse duplo papel das Ciências Sociais – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais, pode ser *traduzido* na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Nas palavras das OCNs (2006, p.107), “os limites da Sociologia como ciência não coincide com os da *disciplina de* Sociologia, por isso fala-se em tradução e recortes”.

Já na oficina do Colégio de Aplicação da UEL, utilizamos o texto de Horace Miner (1976) “Ritos Corporais entre os Nacirema” onde descreve uma tribo cujos costumes e ritos corporais parecem bastante estranhos aos olhos dos alunos. É engraçado ver quão espantosa é a reação deles ao imaginar os costumes extremamente diferentes desse povo. O trecho a seguir retrata este contexto;

Abaixo da caixa-de-encantamentos existe uma pequena pia batismal. Todos os dias cada membro da família, um após o outro, entra no santuário, inclina sua frente ante a caixa-de-encantamentos, mistura diferentes tipos de águas sagradas napia batismal e procede a um breve rito de ablução. As águas sagradas vêm do Templo da Água da comunidade, onde os sacerdotes executam elaboradas cerimônias para tornar o líquido ritualmente puro. (MINER, 1976, p.3).

Após a leitura do relato do antropólogo, lhes foi esclarecido que Nacirema é na verdade um anagrama e quer dizer *American*, Americano. Mostramos

à eles como o texto representa características da cultura ocidental atual: a idolatração da beleza, os aspectos da estética, os “templos” de beleza em casa, e outros rituais que fazemos dia após dia para que nos façamos pertencentes a nossa própria cultura.

Dissemos a eles que a pia batismal era a pia do banheiro, que caixa de encantamentos dizia respeito ao armário do banheiro, com todos os cosméticos que nele guardamos, entre outras características da descrição realizada por Horace Miner (1976). Foi interessante notar, que num primeiro momento, através da leitura, todos fizeram algum tipo de comentário etnocêntrico e mostraram algum tipo de indignação quanto à cultura relatada. Ao tomarem conhecimento que os Nacirema são os Americanos, todos perceberam como ocorre uma atitude etnocêntrica e evidenciamos a importância de se respeitar as diversidades culturais, pois assim como o “outro” nos parecem “estranhos”, nós também parecemos “estranhos” para o “outro”.

Tal relato tem a finalidade de mostrar que existe uma gama de exemplos e de possibilidades didáticas simples e extremamente úteis para desenvolver o senso crítico com os alunos no trato com os conceitos da Antropologia e das Ciências Sociais.

E proporcionar o desenvolvimento deste senso crítico é uma de nossas funções como cientistas sociais na escola. Pensamos que as Ciências Sociais, a Antropologia e a Sociologia, no Ensino Médio, precisam formar indivíduos pensantes, com capacidade de análise crítica para modificar a sociedade brasileira. O ponto crucial, neste contexto, como mostra Ileizi Fiorelli da Silva (2011) é que o professor permita que o educando investigue, identifique, descreva, classifique, interprete e explique os fatos relacionados à vida social.

Deste modo, o professor fornecerá a chave para “desvendar” a complexidade da realidade social e formará, no Ensino Médio, indivíduos pensantes, com capacidade de análise crítica. Pensa-se na formação de homens e mulheres que sejam capazes de direcionar suas vidas pela razão, compreensão racional da vida, da natureza e da cultura. Dessa forma, serão homens e mulheres tolerantes, democráticos, que possuem capacidade de reflexão e autonomia intelectual contextualizada.

Assim sendo, a Sociologia, como disciplina do Ensino Médio, atende a necessidade de contribuir na formação dos estudantes, possibilitando aos mesmos a apreensão de conhecimentos acerca da realidade social. Possibilita ainda uma efetiva apreensão de conceitos e categorias de análise que permite aos alunos pensar a vida social de forma mais aberta.

Por isso, estas ciências precisam ser trabalhadas por profissionais formados na área, para garantir a sua especificidade. Flávio Sarandy (2001) nos

diz que a especificidade do profissional das Ciências Sociais não reside apenas em desvelar os chamados “problemas sociais” ou de ensinar um elenco sem fim de conceitos. De acordo com o autor (2001);

Mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a formação humana na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes. Trata-se de uma apropriação, por parte dos educandos, de um *modo de pensar* distinto sobre a realidade humana, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados. Nesse sentido, o objetivo do ensino de sociologia como, aliás, deveria ser o de qualquer ciência, é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento (SARANDY, 2001, p. 6).

Como descreve Sarandy (2001), podem argumentar que a história e a geografia também produzem conhecimentos sobre o mundo social, porém, tal argumento não se sustenta. Nas palavras do autor, tais disciplinas podem até tratar de questões relacionadas à crítica social e à diversidade cultural, mas não se trata de objetivos principais de suas propostas. Tradicionalmente essas disciplinas têm-se voltado para “conteúdos” exigidos principalmente pela instituição do vestibular ao passo em que o professor de Sociologia formado na área reveste toda a sua aula e o conteúdo selecionado para a mesma de um caráter especial enquanto constitutivos do conhecimento antropológico e sociológico.

Sarandy (2001) também nos lembra que o nosso olhar e nosso ouvir são dirigidos pela nossa formação em Ciências Sociais e, portanto, são seletivos. E sendo assim, pode-se afirmar que o contato dos alunos com teorias sociológicas e antropológicas irá produzir neles uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina poderá produzir. É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da Sociologia e que fornece seu sentido enquanto disciplina do Ensino Médio, e não os seus conteúdos em si mesmos.

Neste contexto, Sarandy (2001) aponta que a especificidade do olhar sociológico está;

Menos no trato com as teorias sociais e mais na postura dos alunos diante da vida em sociedade; menos no discurso informado por conceitos sociológicos – às vezes bem complexos –, mais nos olhares de quem se encontra em face

de um enigma é que se pode aferir quão importante se torna para os alunos a descoberta sobre como nossa vida é perpassada por forças nem sempre visíveis – por nossa simples pertença a um grupo social. E não a um grupo social qualquer, mas a *esse grupo*, com sua identidade, posição na estrutura social, símbolos e recursos de poder”. (SARANDY, 2001, p. 7).

De acordo com o autor (2001), quando o educando percebe e compreende que as tensões, conflitos, lágrimas e alegrias é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos concluir com esse trabalho que a Antropologia parece estar, muitas vezes, “jogada aos ratos no porão das escolas”, mesmo sendo seus conteúdos parte do programa da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. O que se tem, como afirma o Plano Nacional do Livro Didático de Sociologia (2011), são “tímidas contribuições” da Antropologia e da Ciência Política. Esta última, que também não encontra espaço dentro das aulas de Sociologia no Ensino Médio e compõe uma das três grandes áreas das Ciências Sociais também necessita de atenção quanto ao trato teórico-metodológico no Ensino Médio.

Porém, o que discute-se aqui é a contribuição da Antropologia para a formação intelectual e crítica de tais estudantes, pois a Antropologia tem muito a acrescentar, por exemplo, “as teorias e os métodos [...] contribuiriam muito para o exercício da desnaturalização dos fenômenos sociais” (PNLD, 2011, p. 13).

Assim afirmamos após experienciar alunos que no segundo ano do Ensino Médio não conseguem relatar o conceito de etnocentrismo ou de cultura. Não os responsabilizamos, pois sabemos que eles não têm obrigação de saber cientificamente conteúdos de Antropologia no segundo ano do Ensino Médio, ficamos apenas “estarecidos” em saber que esse é o resultado de uma educação deficitária que ronda o nosso país.

Retrato desta baixa qualidade na educação pública são o baixo índice de aprovados em universidades estaduais e federais, dando lugar aos alunos da rede privada. O Estado se juntou, como bem demonstra Demerval Saviani (2008), “ao empresariado privado, concordando com a implantação do ensino pago, por uma via diferente da prevista pelo projeto de reforma universitária” (VIEIRA *apud* SAVIANI, 2008, p. 300). Com isso o governo passou a se

ausentar do dever de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos que frequentam as escolas estaduais, sem falar da dificuldade dos alunos no ingresso a universidade pública.

Tal desestímulo pode ser ilustrado pelo auto-índice de desistências, consequência da baixa qualidade de ensino das escolas estaduais, baixa remuneração dos profissionais na área, pouca infraestrutura, baixa qualificação dos próprios professores e vários outros aspectos que tem provocado queixas dos próprios alunos quanto à educação dos colégios do estado.

Devem ser levados em conta os conteúdos ministrados em sala de aula que, por vezes, ficam incompletos. É o caso do conteúdo da Antropologia que fica restrito a algumas aulas de Sociologia e são, muitas vezes, trabalhados por profissionais formados em outras áreas do conhecimento. Dizemos incorporados porque não é dada a importância devida a Antropologia, tampouco a Ciência Política, que estão no dia-a-dia de todas as pessoas e são garantidas por lei nos programas de Sociologia do Ensino Médio.

Porém, o que desejamos mostrar, é que mesmo diante de tal cenário é possível trabalhar conteúdos antropológicos – e também sociológicos e políticos – em sala de aula. Ainda que sejam poucas horas de aula e o professor tenha poucos recursos, é diante disso que ele deve procurar pensar metodologias e práticas que agreguem as três grandes áreas das Ciências Sociais, pois deve-se assegurar aos estudantes que eles tenham contato e conhecimentos de Antropologia, Sociologia e Ciência Política, como afirma o Plano Nacional do Livro Didático (2011, p. 8)

Queremos fechar essa vivência, que tenta ser mais uma discussão de opções e uma descrição de uma experiência com alunos do Ensino Médio, mostrando que é possível uma relação diferenciada entre alunos e professores, ilustrando tal afirmação com uma passagem das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006):

Assim, o que se oferece é um *ponto de partida*, antes de tudo uma avaliação das vantagens e desvantagens de um ou outro recorte programático, e sugestões metodológicas de ensino, além de breve discussão acerca de recursos didáticos. Tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos em início de carreira e, portanto, sem experiência em que estribem suas escolhas; outros que, apesar da experiência, querem superar a tendência à *rotinização* ou ao *modismo*, duas graves doenças das práticas escolares. (OCN, 2006, p. 131).

O eixo central desse trabalho reside nas manifestações das possibilidades que trabalhamos em sala de aula, mostrando que é possível nossa proposta de incluir efetivamente conteúdos antropológicos nas aulas de Sociologia nas escolas. O que tentamos fazer foi demonstrar as inúmeras possibilidades que existem de se transmitir tais conhecimentos aos estudantes. Tal artigo teve como pretensão inicial e fundamental o de dar um passo rumo a uma educação pública de qualidade, que não prive educando algum de adquirir os conhecimentos das Ciências Sociais como um todo. O que deixamos de legado é o desafio aos educadores de repensar suas práticas e conteúdos ministrados, a fim de fazer valer a proposta da Sociologia no Ensino Médio – o ensino de Ciências Sociais, e não somente Sociologia.

REFERÊNCIAS

Ciências Humanas e Suas Tecnologias/ Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 3–Brasília: *Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MUESSIG, Raymond H; VINCENT, Rogers. *Sugestões de Métodos para professores*. In: PELTO, Pertti J. Iniciação ao estudo da Antropologia. 4ª.Edição. RJ: Zahar Editores. 1977 (Biblioteca de Ciências Sociais).

MINER, Horace. *Ritos Corporais Entre os Nacirema*. Disponível em: < <http://www.educacional.com.br/upload/dados/materialapoio/77010001/5075498/nacirema.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2011.

PNLD 2012: Sociologia. Brasília: *Ministério da Educação*, Secretaria de Educação Básica, 2011.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões Acerca do Ensino da Sociologia no Ensino Médio. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano I, Número 05. Outubro de 2001.

SAVIANI, Demerval. *O Legado Educacional do Regime Militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *O Papel da Sociologia no Currículo do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/o-ensino-da-sociologia.php>>. Acesso em: 19 set. 2011.

O REPENSAR SOBRE A ATIVIDADE PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Isabela Lopes¹

Mayara Baptistucci Ogaki²

Patrícia de Oliveira Rosa-Silva³

INTRODUÇÃO

A Prática de Ensino é um dos principais focos de estudo na área da Educação, cuja discussão centra-se nos aspectos de intervenção pedagógica escolar. Isso ocorre pela importante relação dessa intervenção com as suas contribuições na atuação de futuros professores.

A Prática de Ensino de Ciências, neste caso, apresenta-se como relato de experiência de caráter reflexivo, pois envolve comportamentos por parte dos estagiários na ação docente: observação, organização das ações na aplicação dos conteúdos aos alunos, análise da conduta enquanto professores, reflexão, correção e reorientação dos ensaios praticados em sala de aula.

Os ensaios realizados pelas estagiárias (as duas primeiras autoras do trabalho) ser corrigidos por estudos e bibliografias abordados na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia – Estágio Supervisionado, 6EST201, orientada pela docente responsável (terceira autora). Após a teoria questionada e trabalhada pelas estagiárias, reflexões foram feitas acerca da conduta que se deve ter em sala de aula. Foram realizadas melhorias quanto à didática e forma de transmitir os conteúdos, para que estes se tornassem significativos na aprendizagem dos alunos.

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo descritivo, baseado em situações reais vivenciadas pelas estagiárias nas fases de observação e regência, tendo em vista o relato de atividades desenvolvidas em um colégio da rede estadual de ensino, Londrina/PR, durante as práticas na disciplina de Ciências

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina - 4º ano. E-mail: isasepol@yahoo.com.br.

² Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina - 4º ano. E-mail: mayaraogaki@hotmail.com.

³ Docente do Departamento de Biologia Geral da UEL. Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL. Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL. E-mail: porsilva@uel.br.

aplicadas aos alunos das sétimas séries A, B e C do Ensino Fundamental. Tem como objetivo responder a seguinte questão: quais considerações podem ser feitas a partir do contraste entre a prática e a teoria no Ensino de Ciências?

REFERENCIAL TEÓRICO

Carvalho e Sasseron (2011) afirmam que o ensino de Ciências deve ser relevante para todos os estudantes, tendo como um dos objetivos o estudo da natureza das ciências e suas implicações para com a sociedade e o ambiente, por meio, por exemplo, de situações-problemas para atingir esse objetivo.

Nessa perspectiva, segundo Pozo e Crespo (1998), o ensino de Ciências propõe três tipos diferentes de situações-problemas aos alunos: os qualitativos, os quantitativos e as pesquisas pequenas.

Os problemas qualitativos não necessitam de cálculos numéricos nem requerem atividades práticas (realizar experiência ou manipulá-la). São aqueles resolvidos através de raciocínios teóricos baseados nos conhecimentos dos alunos. Geralmente, eles são apresentados como problemas abertos, cujos objetivos são: “[...] explicar um fato, analisar situações cotidianas ou científicas, interpretá-las a partir dos conhecimentos pessoais e/ou modelo conceitual proporcionado pela ciência.” (POZO; CRESPO, 1998, p. 78).

Exemplos de problemas qualitativos: (a) Por que o meu coração não para de bater ainda que eu peça para ele parar? (b) Explique como localizar o pólo sul terrestre a partir do Cruzeiro do Sul. (c) Por que o álcool das bebidas não congela quando as colocamos no congelador? (d) Por que colocamos açúcar na massa do pão para que o fermento faça efeito?

Os autores ressaltam que:

É preciso, portanto, ter uma definição muito clara dos objetivos do problema antes de enunciá-lo, assim como dar cuidado apoio aos alunos durante a sua resolução, às vezes tornando o problema mais fechado através de novas perguntas, outras vezes ajudando o aluno a reconhecer o que foi perguntado, outras, ainda, sugerindo analogias que permitam chegar a uma melhor compreensão ou proporcionando informação complementar que permita avaliar as hipóteses que possam ir surgindo nas discussões dos alunos, etc (POZO; CRESPO, 1998, p. 80).

De acordo com os autores, os problemas quantitativos são aqueles que exigem a manipulação de dados numéricos, a fim de chegar a uma solução numérica ou não. O cálculo matemático, a comparação de dados e a utilização de fórmulas são estratégias de resolução deste tipo de problema.

Exemplos de problemas quantitativos: (a) Uma torneira lança 10 pingos a cada 15 segundos. Faça o cálculo da capacidade de água lançada pela torneira em 24 horas. (b) A partir da fórmula da densidade ($d=m/V$) e da explanação do conceito em aula, crie um problema no qual se pede o cálculo da densidade de uma pedra pequena, que cabe em uma proveta de 500 mL. (c) Considerando o caso de dominância completa, quando ocorre o cruzamento entre dois indivíduos heterozigotos (Aa), quais são as proporções genotípicas e fenotípicas esperadas?

Problemas quantitativos, entretanto, apresentam desvantagens. Uma delas refere-se à delimitação da fronteira entre o problema matemático e o problema científico, pois é muito comum os estudantes considerarem ter resolvido o problema quando obtém resultados numéricos, não refletindo no sentido que a solução matemática deve expressar no contexto científico no qual o problema está enquadrado, ou seja, na solução científica.

As pequenas pesquisas são denominadas pelos autores como aquelas atividades nas quais os estudantes devem elaborar respostas para um ou mais problemas, baseando-se em um trabalho prático no ambiente de laboratório ou fora dele. O termo pesquisa deve ser entendido como uma aproximação simplificada do fazer científico, na qual o estudante formula hipóteses, traça encaminhamentos metodológicos e reflete, ainda que com análise superficial, sobre os dados obtidos. Essas pesquisas têm as seguintes implicações:

Implicam uma aprendizagem de habilidades e estratégias, assim como de conceitos adotando também algumas das características dos outros dois tipos de problemas descritos: a busca de uma conexão entre os conhecimentos prévios e os fenômenos a serem estudados e a necessidade, em muitos casos, de medir e submeter essas medidas a cálculos quantitativos como instrumento para inferir leis ou comprovar hipóteses. (POZO; CRESPO, 1998, pp. 82-83).

São exemplos de pequenas pesquisas: (a) Ao observarmos fungos na natureza e compararmos determinadas estruturas microscópicas entre si, com o uso de instrumentos de aumento no laboratório, o que podemos inferir em relação ao *zoom* macro e microscópico? (b) Ao deixarmos um pão dentro de um frasco fechado por cerca de cinco dias, percebemos que há modificação em seu aspecto e cheiro, e inferimos que ele está decompondo-se. Após observarmos atentamente a sua estrutura com uma lupa, percebemos a existência de fungos crescendo sobre ele. Levando em consideração o que foi evidenciado, o que provoca a decomposição do pão? Por quê?

A aplicação de pequenas pesquisas apresenta vantagens, tais como: “relaciona os conceitos teóricos às suas aplicações práticas, ajuda na transferência

dos conceitos escolares para âmbitos mais cotidianos em alguns casos, e é muito motivador para os alunos.” (POZO; CRESPO, 1998, p. 84).

Segundo Moreira (1999), se o aluno buscar pela solução das situações-problema, a sua aprendizagem poderá ser significativa, pois o conhecimento que irá adquirir na busca pela solução vai além do conhecimento obtido apenas ao levantar o problema. Isso pode levar o aluno à curiosidade de saber como os processos ocorrem e o que pode estar relacionado a eles para que haja uma explicação plausível ao fenômeno científico.

Entre as desvantagens das pequenas pesquisas, os autores ressaltam a seguinte: a aproximação fictícia e forçada ao método científico. Fictícia devido ao fato de o Ensino de Ciências trabalhar muito com o improvisado e com materiais alternativos que não correspondem à realidade do laboratório científico, e forçada porque é imposto aos alunos um problema simplificado demais.

A realização de aulas de resolução de problemas é uma das opções didáticas a serem aplicadas em sala de aula, já que essas experiências apresentam grau de significação tanto para o professor quanto para os alunos sob vários aspectos; além disso, direcionam a atenção do estudante ao tema de maneira diferente do que estão acostumados. Isso torna a aula mais interessante e atrativa do ponto de vista da aprendizagem significativa, fortalecendo, assim, relações de parceria entre aluno e professor e também relações entre alunos.

Considerando as diversas maneiras pelas quais os alunos podem apreender o conhecimento, utilizando-se de distintas situações-problemas, as aulas clamam ser dinâmicas para que o conteúdo possa ser transmitido de formas diversas, favorecendo uma maior assimilação dos significados dos conceitos. Isso pode levar estudantes, que apresentam dificuldades em assimilar conteúdos transmitidos da forma convencional, ou seja, expositiva com uso de lousa, a ter facilidade em compreender o conteúdo proposto pelo professor, atingindo, assim, objetivos pedagógicos de importância.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

As aulas foram adaptadas e direcionadas às sétimas séries A, B e C do Ensino Fundamental, em um colégio da rede estadual de ensino, Londrina/PR. Ao todo, cada estagiária realizou dez horas/aula de observação e vinte horas/aula às três turmas da sétima série, na fase de direção de classe.

Foram desenvolvidas aulas teóricas dialogadas com perguntas que estimulassem o aparecimento dos conhecimentos prévios dos alunos, para

que posteriormente fossem feitas complementações e correções necessárias ao conteúdo específico aplicado aos mesmos.

Ao início de cada aula e a cada novo conteúdo, eram realizadas revisões do conteúdo anterior de forma a integrar os conhecimentos já transmitidos com os novos que seriam repassados. Ao final de cada aula, eram realizados exercícios com os estudantes organizados em duplas, ou individualmente, em forma de discussão, tendo as estagiárias como mediadoras. Alguns exercícios eram propostos por meio de dúvidas que surgiram no decorrer da aula, assim, a discussão das respostas era importante na correção de possíveis conceitos errôneos que os alunos apresentassem.

No período de estágio (24 de maio a 28 de junho de 2011), foram discutidos os seguintes temas: (a) Nutrição; (b) Nutrientes essenciais (água, vitaminas, sais minerais, carboidratos, proteínas e lipídios); (c) Pirâmide alimentar; (d) Caminho dos alimentos (tubo digestório); (e) Sistema digestório; (f) Cuidados de higiene sobre alimentação.

Além do material didático, lousa e giz para as aulas convencionais dialogadas, foi utilizada a televisão multimídia para enriquecer o assunto com imagens que aproximassem o conhecimento científico às situações cotidianas dos alunos, e também para contextualizar o conteúdo apresentado no livro didático adotado pela disciplina. Também foi utilizado um protótipo de tronco humano (torso) para as aulas de tubo digestório, assim como *banners* representando o corpo humano. O uso desses materiais veio aproximar o conteúdo predominantemente abstrato, ao situar os órgãos estudados com os locais em que se alojam no corpo humano.

Quanto às aulas práticas, foi possível a realização de dois episódios: (a). Identificação de carboidratos e lipídios em alimentos - prática para testar alimentos que continham carboidratos e lipídios; (b). Simulação de estômago com azia e a ação dos sais de frutas – prática proposta para discutir uma situação-problema quanto à sensação de azia estomacal. Esta foi representada pela ação do suco gástrico (substituído pelo ácido acético) acidificando o estômago e a solução de água com bicarbonato de sódio presente no sal de frutas, para a neutralização do ácido clorídrico. Escolhemos práticas que representassem situações cotidianas e que viessem a motivar os alunos quanto à curiosidade dos processos fisiológicos no seu próprio organismo. Optamos também por materiais baratos e de fácil acessibilidade.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES PRÁTICAS APLICADAS AOS ALUNOS DA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Foram escolhidas para a análise, as duas atividades desenvolvidas com os alunos: “*Identificação da presença de lipídios, proteínas e amido*” e “*Experimento Expositivo: Neutralização por sal de frutas*”.

A primeira atividade, *Identificação da presença de carboidratos e lipídios*, teve como objetivo identificar amido e lipídios em alimentos consumidos pelos alunos, visando aproximar a ciência escolar com o dia-a-dia dos mesmos. Nossa intenção era que a aula de ciência se tornasse mais prazerosa quando os alunos notassem que o que é trabalhado em sala relaciona-se com o nosso cotidiano, por isso optamos em proporcionar aos mesmos uma atividade diferenciada de conhecimento empírico prático, que não é comum em muitos colégios públicos, posto que muitos deles não têm laboratório de Ciências.

A proposta de aula prática de alimentos veio complementar o conteúdo dado em aula teórica, que para os alunos era abstrato e de difícil observação. Utilizamos materiais baratos como iodo (antisséptico comprado em farmácia), papel sulfite, cotonetes substituindo pipetas Pasteur, tampas de potes substituindo placas de Petri e pequenas porções de alimentos trazidas de casa. Foi realizada uma prática simples e de fácil acesso para qualquer professor que venha a lidar com uma sala numerosa.

Na identificação dos lipídios era feito um esfregaço com o alimento contra o papel, a fim de observar a coloração: quanto maior a transparência no papel, maior a quantidade de óleos e gorduras. No caso de alimentos líquidos como o leite integral e o desnatado, estes eram passados na folha com o auxílio de um cotonete.

Na identificação dos carboidratos, os alimentos líquidos e sólidos foram colocados em copos plásticos descartáveis, caso observassem a transparência amarelada do próprio iodo, não haveria presença de amido (carboidrato de cadeia longa de monossacarídeos de glicose), e caso a coloração ficasse de marrom a preta, o teste seria positivo à presença de amido.

Ao término da aula prática, foi aplicado um questionário com os alunos para saber se eles já haviam realizado atividade prática, o que eles acharam da experiência e se a atividade havia ajudado-lhes a compreender melhor o assunto estudado. Este questionário apresentava questões objetivas, como por exemplo: (a) O que você achou da experiência de ter uma aula prática? (b) Você acha que a atividade prática te ajudou a compreender melhor o assunto? (c) Você já havia tido aula prática antes? Caso a resposta seja sim, em qual disciplina? Houve uma questão dissertativa: O que você nos sugere para melhorar nossa

aula prática? Após a leitura dos dados do questionário aplicado, a maioria dos alunos considerou a experiência positiva: 80% deles acharam ótima e 15% acharam boa, também verificamos que 72,5% acharam que a atividade prática ajudou-os a compreender melhor o assunto estudado.

Enquanto o nosso estágio chegava ao fim, na disciplina de graduação - 6EST201, com boa receptividade dos colegas de classe, realizamos uma série de discussões baseadas em autores que tratam sobre vários aspectos dentro da educação científica na disciplina. O texto proposto pela professora-supervisora foi “A solução de problemas nas ciências naturais” (POZO; CRESPO, 1998), o que nos fez questionar sobre as atividades aplicadas. Refletindo sobre o texto dos autores, levantamos pontos positivos e negativos acerca da nossa primeira atividade prática como docentes..

A experiência de uma atividade mais descontraída, já que os alunos trabalharam em grupo, teve pontos positivos: aproximou-nos deles; saímos da frente do quadro e interagimos mais com eles; os alunos realizaram uma atividade em grupo e aprenderam a dividir o material e ajudar-se, pudemos observar que eles comentavam a prática e levantavam hipóteses do por quê. Por exemplo, “O pingo de leite integral ficava mais translúcido no papel do que o de leite desnatado. Por quê?” Em relação aos problemas de convivência entre os alunos: alguns que não se relacionavam bem com outros puderam ter a oportunidade de compartilhar outro tipo de atividade com os colegas.

Quanto aos aspectos negativos enfatizamos que a atividade *demonstrou* um assunto abordado em sala, não partindo dos alunos a iniciativa de investigar um problema ou acontecimento cotidiano; realizamos uma sequência de passos, fazendo uma caricatura da própria pesquisa científica, que consiste em repetir uma atividade de laboratório ou trabalho prático. Foi colocada uma investigação que poderia ser realizada pelos próprios estudantes, faltou um problema levantado por eles, sendo assim, os alunos enfrentaram um “pseudoproblema”, além do pouco tempo para a realização da prática (50 minutos – uma aula).

Na segunda atividade, *Experimento Expositivo: Neutralização por sal de frutas*, o objetivo foi realizar a representação do processo de neutralização do ácido estomacal, visando explicar um processo cotidiano que foi questionado por alguns alunos: “Professora, o que o sal de frutas faz para “tirar” a azia?”

Por falta de material para que todos os alunos realizassem o experimento de neutralização, fizemos apenas uma réplica demonstrativa por turma. Utilizamos garrafas PET para representar o estômago; colocamos o ácido acético (vinagre de álcool), simulando o suco gástrico; acrescentamos

o bicarbonato de sódio (substituto do sal de fruta); e no bico da garrafa foi colocada uma bexiga que ia enchendo-se, para armazenar o gás carbônico liberado. Com explicações acompanhadas de esquemas na lousa, esperávamos que os alunos compreendessem o processo de neutralização do ácido estomacal. Os estudantes foram desafiados a responder as seguintes perguntas: (a) Alguém aqui já tomou sal de frutas e pode descrever o que sentiu após o uso do medicamento? (b) O que acontece quando misturamos o vinagre, representando o ácido estomacal, e o bicarbonato de sódio, representando o sal de fruta? (c) Por que o balão se encheu de ar?

Mais uma vez, após nossa aula com a professora-supervisora do estágio, questionamos nossa aula. Nessa situação, os alunos apresentaram um problema, um questionamento a ser resolvido. Contudo, ao invés de incentivarmos nossos alunos a buscarem a resposta, levantar hipóteses de como ocorre o fenômeno de neutralização, analisar a reação, com o auxílio de um roteiro de questões, nós fizemos o experimento e explicamos o que acontecia. Se tivéssemos estimulado nossos alunos a buscar as respostas, isto seria uma experiência muito boa para eles, afinal poderiam aprender, por exemplo, a fazer uma pesquisa pequena, conforme Pozo e Crespo (1998).

Realizar aula prática é uma experiência muito boa para o professor e seus alunos, sob vários aspectos. Chama a atenção do aluno para o tema abordado, fortalece as relações parceria aluno-professor e aluno-aluno, tira o professor da frente do quadro e leva-o para interagir com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras aulas, os alunos apresentaram-se acanhados com a maneira adotada por nós quanto à aplicação dos conteúdos, porém, após algumas aulas, situações-problema, eram levantadas por eles mesmos. Desse modo, apresentávamos a solução indiretamente, demonstrando situações cotidianas (de maneira análoga ao que ocorre naturalmente no organismo humano), para que pudessem exemplificar e sanar dúvidas. Ao utilizarmos diferentes recursos didáticos, principalmente o torso, a televisão multimídia e os *banners*, observamos uma maior motivação, atenção e melhor desempenho nas avaliações por parte dos nossos alunos.

Após contextualizações feitas por nós estagiárias em sala de aula, por meio de debates e discussões com nossos colegas de classe e a professora-supervisora de estágio, concluímos que deveríamos buscar uma abordagem diferenciada para essas aulas práticas como um todo. Para experiências

posteriores, entendemos que o mais aplicável é o despertar da curiosidade por parte aluno, a fim de que ele mesmo questione-se quanto aos problemas e situações cotidianas nos quais ele se insere.

Depois de estabelecida a situação-problema, o professor entraria como mediador do conhecimento, conduzindo os alunos à formulação de questionamentos e hipóteses a serem investigadas pelos mesmos, por meio de pesquisas teóricas e experimentação. Deixaríamos que os próprios alunos buscassem, através de pesquisas pequenas, traçar estratégias e resolver os problemas levantados por eles mesmos. O professor, no momento da atividade prática, apenas interviria conduzindo o aluno para que este consiga chegar à resposta correta e, depois, oferecendo suporte teórico para que o aluno saiba interpretar e enfrentar situações cotidianas semelhantes, conforme sugestão de Pozo e Crespo (1998).

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999. 130p.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A solução de problemas nas ciências da natureza. In: _____. *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. *Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica*. Investigações em Ensino de Ciências (Online), v. 16, n. 1, p. 59-77, mar., 2011.



A RELAÇÃO ENTRE O ESTÁGIO E A PREPARAÇÃO DOS ALUNOS PARA ATUAREM EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO

Denise I. B. Grassano Ortenzi - UEL¹

Para abordar a relação entre o estágio e a preparação dos alunos para atuarem em contextos de inclusão irei recorrer aos trabalhos na área da Socialização de Professores, definida por Dazinger (1971) como os estudos que procuram compreender o processo pelo qual um indivíduo se torna um membro participante da sociedade de professores (DAZINGER, 1971 apud ZEICHNER & GORE, 1990). Essa perspectiva chama atenção para as influências que incidem sobre o percurso de formação de professores, incluindo as experiências anteriores aos cursos de formação de professores, os cursos de formação e as experiências no local de trabalho. Ao adotar essa perspectiva, pretendo discutir o quanto essas experiências constroem ou deixam de construir conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para se lidar com a inclusão no ensino em geral, e em particular no ensino de línguas.

Início o texto revisando conceitos do referencial teórico adotado, traçando relações com a questão da inclusão. Em seguida, apresento uma análise de experiências que aproximaram alunos professores das questões de inclusão, destacando os instrumentos que possibilitaram a esses professores em formação lidar com desafios dos contextos nos quais estiveram inseridos. Finalizo o texto com considerações acerca do papel do estágio no desenvolvimento da atividade de educação inclusiva.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO

Os estudos sobre a socialização de professores apontam que incidem sobre esse processo influências advindas de três tipos de experiência: a) aquelas anteriores aos cursos de formação de professores; b) as disciplinas e práticas vivenciadas nos cursos de licenciatura e c) a inserção como profissionais no contexto de atuação.

Das experiências anteriores aos cursos de observação, fazem parte os relacionamentos que os alunos têm com adultos percebidos como importantes,

¹ Professora do Curso de Letras Estrangeiras Modernas. Doutora em Estudos da Linguagem / UEL. E-mail: denise@uel.br.

a internalização de modelos de professores, e o aprendizado por observação (LORTIE, 1975). Se concordarmos que essas experiências colaboram no processo de tornar-se professor, participar de contextos escolares nos quais se fizesse presente uma cultura de inclusão seria uma fonte de influência que colaboraria para a formação de professores com atitudes e práticas positivas em relação a essa questão. Perissé define cultura de inclusão como o conjunto de valores e atitudes acerca de como as pessoas com deficiências devem ser acolhidas e tratadas na escola e na sociedade; valores e atitudes estes que devem ser compartilhados e vivenciados por todos: educadores, funcionários, demais crianças e famílias (PERISSÉ, 2007). Certamente, se o aluno que um dia virá a ser professor tiver participado de escolas onde se observam professores agindo de maneira inclusiva, onde se relaciona com professores, alunos, funcionários e famílias em atividades coletivas que valorizem atitudes de inclusão, haverá uma forte influência que o permitirá desenvolver práticas inclusivas. Teriam os professores que hoje estão em formação experiências escolares que lhes permitiram construir modelos de práticas inclusivas? Passamos por um momento em que uma tal cultura não é a regra, mas em que começam a se vislumbrar caminhos alternativos nas escolas para transformar a realidade nessa direção.

O segundo tipo de fonte de influência se localiza nos cursos de formação de professores, através das disciplinas curriculares em geral, das disciplinas pedagógicas, das experiências de campo como os estágios e, principalmente do currículo oculto. Atualmente na Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa (LLI daqui em diante) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) há duas disciplinas que abordam a questão da inclusão de forma prevista em sua ementa: “Educação para a inclusão” e “LIBRAS”. Embora limitada, a inserção dessas duas disciplinas no currículo, sendo a primeira anterior à promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, sinaliza para uma abertura para a disseminação de uma cultura de inclusão. Ainda assim, resta a questão do currículo oculto, que leva a questionarmos: o que as experiências vividas na universidade estão construindo acerca da inclusão? Existe uma cultura inclusiva nos cursos de formação?

Dados de uma pesquisa realizada há alguns anos na instituição revelam a como uma aluna do curso de formação de professores de inglês percebia esse contexto:

“Entrei na faculdade quando tinha 18 anos. Não sabia nem como falava Nice to meet you muito menos o que significava. Tudo era novidade. Eu tinha esperança de acompanhar a turma, mas eu estava começando e eles tinham

estudado a introdução do inglês em institutos de línguas antes de entrar na faculdade. A professora perguntava alguma coisa ara mim em inglês e eu não sabia responder, e a turma sabia”. (ORTENZI et al. 2003)

Observa-se no trecho do depoimento reproduzido acima que a aluna de sentia-se excluída por sua falta de domínio da língua. Relatos informais de professores atuantes nos primeiros anos do curso, somados a diagnósticos realizados junto aos alunos de seu conhecimento de língua ao ingressar na licenciatura, foram, ao longo do tempo, apontando a necessidade de se enfrentar a questão da heterogeneidade de conhecimentos dos ingressantes, fonte de sentimentos de exclusão por parte dos alunos. A partir dessa constatação, foi proposto o subprojeto de Letras, nas habilitações de Língua Inglesa e Língua Espanhola como parte do Projeto PRODOCÊNCIA da UEL, voltado para possibilitar ao aluno ingressante condições de acompanhamento das atividades acadêmicas, evitando a evasão por razões de baixo desempenho. Essa iniciativa será discutida mais adiante neste trabalho.

Conforme mencionado anteriormente, experiências de campo como os estágios também são fortes fontes de socialização para professores. Graduandos de LLI puderam, durante a Prática de Ensino, aproximar-se das questões de inclusão gerando potencial de construir conhecimentos e atitudes propícias a uma cultura de inclusão. Uma das experiências foi o atendimento aos alunos com baixa proficiência na língua estrangeira, a fim de minimizar o problema da heterogeneidade nas aulas, sendo esta uma das ações diferenciadas do Projeto PRODOCÊNCIA. A outra experiência foi com o “Ciclo de estudos de leitura em língua inglesa para surdos”, oferecido como um minicurso ministrado por uma estagiária de 4º ano de LLI, além de uma proposta de Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2005) implementada por um estagiário em uma sala de aula de escola pública. Essas três ações estão diretamente relacionadas com os objetivos do estágio, conforme disposto no programa dessa atividade acadêmica: “Propor inovações metodológicas e monitorar seus resultados, desenvolvendo pesquisa sobre práticas de ensino-aprendizagem”, e culminaram em pesquisas cujos resultados foram registrados nos trabalhos acadêmicos desses estagiários, que serão objeto de análise mais adiante.

Pode-se questionar até que ponto as duas primeiras experiências podem ser consideradas situações de inclusão, uma vez que não se referem a atividades realizadas na sala de aula regular, mas sim de espaços específicos para lidar com os alunos. No entanto, reforçamos os princípios da educação inclusiva dispostos na Declaração de Salamanca que preveem que a escola deva modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade

inclusiva, podendo, para tanto valer-se de da provisão de serviços de apoio necessários, como atividades extracurriculares (Declaração de Salamanca, 1994).

É esperado que o engajamento dos alunos-professores com as questões de inclusão durante o estágio tenha sido um fator significativo em seu processo de socialização como professores.

RESULTADOS DA APROXIMAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS COM A QUESTÃO DA INCLUSÃO

Nesta seção, irei analisar as três experiências de estágio que promoveram a aproximação dos estagiários com a questão da inclusão, procurando evidenciar os instrumentos empregados nas atividades, bem como seus resultados na formação dos alunos-professores, com base nos relatórios de pesquisa que se constituíram nos trabalhos acadêmicos de estágio (MIZAKAMI, 2011, LOPES, 2011 e VEIGA, 2010).

INCLUSÃO PELA LINGUAGEM

O subprojeto de Letras Estrangeiras Modernas do PRODOCÊNCIA da UEL intitulado “Inclusão pela Linguagem” foi realizado através da implementação de cursos complementares para alunos ingressantes com baixa proficiência linguística ministrados por uma estagiária do 4º ano do curso de LLI, a fim de reduzir a evasão e a repetência nas séries iniciais dos cursos de Letras Estrangeiras. Conforme se lê no texto do subprojeto, “com a inserção de estagiários em contextos de inclusão, espera-se construir conhecimento pedagógico acerca do ensino de línguas na perspectiva inclusiva, bem como minimizar as dificuldades dos alunos e professores da educação básica no enfrentamento dos desafios da inclusão”. Foi buscada uma aproximação com os alunos que potencialmente se excluiriam do processo de ensino-aprendizagem por terem um menor conhecimento da língua em relação aos colegas da mesma turma. Para tanto, foram propostas aulas de nível elementar e apoio aos estudos relacionados com os conteúdos da sala de aula regular.

Essa experiência de estágio foi objeto de pesquisa da aluna-professora responsável pela turma. A partir de instrumentos como diários de aula escritos pelos alunos e de questionários aplicados pela estagiária, foi identificado que os alunos ingressam no curso de formação com uma bagagem de experiências mal sucedidas de aprendizagem de língua estrangeira. Resultados da análise do questionário aplicado ao final do curso complementar apontaram que este

funcionou como um resgate dos alunos em um momento em que cogitavam abandonar o curso. Ainda a partir desse instrumento, obteve-se a percepção dos alunos do PRODOCÊNCIA – Inclusão pela Linguagem como um espaço de aprendizagem amigável, onde suas dificuldades com a língua puderam ser trabalhadas com menos ansiedade (MIZAKAMI, 2011). Observa-se, portanto, que, à estagiária, foi possibilitado o desenvolvimento da capacidade de promover o engajamento afetivo, possibilitando a redução de medo e ansiedade diante da aprendizagem da língua, bem como o desenvolvimento da capacidade de motivar os alunos evitando a evasão.

CICLO DE ESTUDOS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

Movida por um interesse pessoal com as questões de educação de alunos surdos, uma das estagiárias do 4º ano de LLI que já havia realizado seu estágio no ano anterior em uma escola especial para surdos, identificou um grupo de alunos interessados em desenvolver seus conhecimentos em leitura em língua inglesa. Para tanto, elaborou um minicurso com esse fim específico, que veio a ser oferecido através do Programa de Extensão Núcleo de assessoria Pedagógica para Ensino de Línguas, do Departamento de letras Estrangeiras Modernas da UEL. Assim como no caso da estagiária do Projeto “Inclusão pela Linguagem”, a experiência dessa aluna-professora veio a ser objeto de pesquisa de seu trabalho acadêmico de estágio. Para esse trabalho de pesquisa, a aluna-professora coletou diários escritos por ela após suas aulas. A exploração de seus dados evidenciou “descobertas” e “puzzles” que se constituíram em suas categorias de análise. Suas descobertas apontam conhecimentos oriundos da experiência com os alunos surdos, entre os quais destaca-se que a) a identificação de cognatos, estratégia de leitura tão recorrente entre alunos ouvintes, é comprometida pela falta de conhecimento de lingual portuguesa; b) o uso de recursos visuais tem o potencial de diminuir o uso de português e facilitar a memorização de conteúdos, uma vez que sem eles, ocupa-se muito tempo da aula em explicações na LIBRAS, comprometendo o tempo de engajamento com a língua alvo; e c) o uso significativo da lingual alvo é possibilitado pelo emprego de cartões de palavras. (LOPES, 2011). Ao mesmo tempo, além dos conhecimentos metodológicos construídos a partir da experiência, também foram identificadas lacunas ou pontos de interrogação, aos quais a aluna-professora chamou de “puzzles”. Constatando a diferença de conhecimento de mundo dos alunos pertencentes à cultura surda, a aluna se questiona até que ponto: a) deve procurar expandir conhecimento de mundo ou dedicar-se ensinar a língua inglesa unicamente? Ou ainda: b) se os alunos

têm dificuldade para lidar com conceitos abstratos ou simplesmente falta de vocabulário na língua alvo?

Em suma, a aproximação da aluna-professora com os alunos surdos permitiu-lhe desenvolver conhecimento metodológico específico para o ensino de alunos surdos, ao mesmo tempo em que pôde identificar lacunas para as quais se fazem necessários novos estudos.

PRÁTICA EXPLORATÓRIA NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO

O encorajamento dos alunos professores a desenvolverem uma atitude investigativa diante de suas práticas de sala de aula levou um estagiário de 4º ano inserido no contexto de Ensino Médio a querer conhecer melhor um aspecto perturbador de seu estágio – a falta de interesse dos alunos pelas aulas de inglês, conforme se observa no excerto abaixo:

“Em 2010, no nosso segundo ano de estágio curricular obrigatório, logo nas observações das aulas que antecedem a regência, meu companheiro de estágio e eu pudemos notar uma grande falta de interesse da maioria pelas aulas Inglês. Foi possível observar alunos conversando sobre outros assuntos e alguns até fazendo atividades de outras disciplinas - situação semelhante à vivida por nós no ano anterior, quando tivemos a primeira experiência como professores” (VEIGA, 2010).

Intrigado pela aparente contradição entre esse comportamento dos alunos diante do ensino da língua inglesa e a elevada demanda pela aprendizagem dessa mesma língua e crescente valorização que este idioma vem ganhando no mercado de trabalho e na sociedade como um todo, o aluno-professor adotou os princípios da *Prática Exploratória* para agir sobre essa questão, que lhe pareceu uma evidência do que Leffa (2007) denomina *autoexclusão*. Segundo este autor, a exclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo da autoexclusão; incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. As pessoas seriam pobres por opção, os analfabetos por resistirem à escola, os desempregados por preferirem a assistência do governo. Todo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade. Ainda segundo o autor, ao lado do discurso aberto da inclusão existe a prática invisível da exclusão. O aluno-professor questionava o que estaria levando os alunos do Ensino Médio a autoexcluírem-se da comunidade de aprendizes de língua inglesa.

A *prática exploratória* se refere a um tipo de pesquisa conduzida pelo professor que se integra ao ensino e procura envolver os participantes na compreensão de um problema, ou *puzzle*, conforme denominado por Allwright (2000). Ela envolve um processo que compreende:

- 1- Identificar um *puzzle*
- 2- Refletir sobre o *puzzle*
- 3- Monitorar para coletar dados
- 4- Desenvolver uma ação para gerar dados
- 5- Considerar os resultados e decidir o que fazer depois
- 6- Ir adiante para protestar ou mudar através de pesquisa-ação
- 7- Ir a público como um exercício de recrutamento

Com base nesses princípios, o aluno-professor desenvolveu uma série de aulas de língua inglesa cuja temática era a sala de aula, fazendo uso de diversos textos como charges e tirinhas em inglês seguidas de questão de compreensão de texto, de interpretação e de discussão. Foi a partir dessas atividades que o aluno-professor, bem como seus alunos, puderam compreender melhor o problema sob foco, resultando em informações que foram utilizadas para o planejamento subsequente àquele conjunto de aulas. Os resultados apontaram que os alunos daquela turma apresentavam preocupação com nota em sobreposição à preocupação com a aprendizagem da língua, não dispunham de motivação intrínseca, eram motivados por atividades lúdicas e tinham preferência por atividades que fogem à tradição educacional, de carteiras enfileiradas e apenas o professor à frente da aula.

Conclui-se que a iniciativa de discutir a atitude de autoexclusão junto aos alunos através da prática exploratória promoveu no aluno professor o desenvolvimento de conhecimento metodológico para tratar do problema, bem como um aprofundamento no conhecimento de aspectos motivacionais dos alunos.

A tabela 1 sintetiza o resultado da aproximação dos estagiários com a questão da inclusão:

Tabela 1: Resultados da aproximação dos estagiários com a questão da inclusão

Contexto de Estágio	Instrumentos	Conhecimentos
PRODOCÊNCIA – Inclusão pela Linguagem	Aulas de nível elementar e apoio aos estudos relacionados com a sala de aula regular.	Desenvolvimento da capacidade de promover o engajamento afetivo, possibilitando a redução de medo e ansiedade diante da aprendizagem da língua; Desenvolvimento da capacidade de motivar os alunos evitando a evasão.
Ciclo de estudos de leitura em língua inglesa para surdos	Curso baseado em estratégias de leitura; Material visual de apoio à leitura.	Desenvolvimento de conhecimento metodológico específico para o ensino de alunos surdos; Identificação de lacunas para as quais se fazem necessários novos estudos.
2º ano do Ensino Médio de escola pública	Prática Exploratória	Desenvolvimento de conhecimento metodológico para tratar da auto-exclusão com os alunos; Conhecimento de aspectos motivacionais dos alunos.

OS ESTÁGIOS E A INCLUSÃO

Procurei apresentar, neste trabalho, o resultado da análise de experiências de estágio com potencial de desenvolvimento de conhecimentos e atitudes propícios ao fortalecimento de uma cultura de inclusão. As atividades voltaram-se para o ensino de alunos em desvantagem com relação às oportunidades de aprendizagem de língua inglesa, através do subprojeto Inclusão pela Linguagem, vinculado ao PRODOCÊNCIA da UEL, aos alunos surdos e aos alunos da educação básica que se envolvem em processos de autoexclusão do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A análise demonstrou que tais atividades podem gerar impactos no processo de socialização de alunos que um dia irão se tornar professores, como é o caso dos alunos do Inclusão pela Linguagem, mas também daqueles que estão ainda fora dos bancos das universidades, que também podem optar pela profissão de professor.

Ficou evidente que essas experiências de estágio desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes do estagiário diante de alunos em desvantagem, especialmente através de práticas investigativas. Com isso, fortalece-se a construção gradativa de uma cultura de inclusão no curso de formação de professores permeando as experiências vividas na universidade e impactando, acima de tudo, no currículo oculto.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: an appropriate methodology for language teacher development? Conferência proferida no 8th IALS Symposium for Language Teacher Educators. Edinburgh: Scotland, Novembro de 2000.
- ALLWRIGHT, D. Developing principles for practitioner research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, vol. 89, nº 3, 2005.
- DECLARAÇÃO de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca, Espanha: UNCESO, 1994.
- LEFFA, Wilson J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.
- LOPES, Natália Mendonça. The teaching of English language from the perspective of deafness. Trabalho de conclusão de disciplina (Língua Estrangeira Moderna - LEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- LORTIE, D. (1975) *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago: The University of Chicago Press.
- MIZAKAMI, M. A. First-year undergraduates' beliefs from the perspective of PRODOCÊNCIA. Trabalho de conclusão de disciplina (Língua Estrangeira Moderna - LEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- VEIGA, W. Prática Exploratória: compreensão da falta de interesse na aula de língua inglesa. Trabalho de conclusão de disciplina (Língua Estrangeira Moderna - LEM) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: Houston, W. R. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.



O USO DO FILME “AMOR SEM FRONTEIRAS” COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ESTUDO DOS LIMITES E INTERESSES DAS AÇÕES DA COMUNIDADE INTERNACIONAL NO TERRITÓRIO AFRICANO

Érica Patrícia Barbosa¹

Natália Conceição Silva Barros²

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa contribuir com a formação docente no campo da didática e metodologia do ensino de temática africana na Educação Básica, estudando a África por meio dos filmes produzidos com conteúdos relacionados a este continente (em especial as produções cinematográficas americanas e europeias), tendo como subsídio os assuntos abordados na Geografia Regional do Mundo e na História Contemporânea. Pretendemos com essa proposta analisar e refletir sobre o uso didático-pedagógico do cinema na sala de aula; relacionar o processo de descolonização africano com os interesses da Europa Ocidental; entender as causas e consequências dos conflitos ocorridos no espaço em estudo após o processo de descolonização e, por fim, refletir sobre as ações da comunidade internacional nesse território. Nosso campo de experimentação foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. É importante destacar que o trabalho desenvolvido no CAP-UFPE tem como objetivo realizar o cumprimento da Lei nº 10.639

¹ Possui bacharelado, licenciatura e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atualmente é Professora do Colégio de Aplicação da UFPE. Desenvolve pesquisas sobre cinema de temática africana na sala de aula da Educação Básica. E-mail: ericapatrica.bo@bol.com.br

² Professora do Colégio de Aplicação da UFPE. Doutora em História. Atualmente é professora da Prática de Ensino de História. Entre 2007 e 2009 atuou como vice-coordenadora das Licenciaturas Diversas do Centro de Educação. Tem experiência em Pesquisa e Ensino de História, com ênfase em História das Mulheres e do Corpo, História e Teoria da Arte e Metodologia do Ensino de História. E-mail: natibarrois1@yahoo.com.br

(9/1/2003), a primeira assinada na gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva – entretanto, já encaminhada no governo anterior, como parte das estratégias compensatórias a serem adotadas pelos países que participaram do processo da escravidão, – tornou obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira. Aqui pretende-se fornecer subsídios teórico-metodológicos para a diversificação de estratégias de ensino dos docentes da Educação Básica. Entendemos a educação como um âmbito possível de contribuir com a formação de um mundo livre de injustiças e capaz de promover a inclusão social, por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos, nas diferentes disciplinas oferecidas no Ensino Fundamental e Médio. Cientes de que ao longo de sua história o Brasil estabeleceu um modelo de crescimento excludente, pensamos que a educação é um campo privilegiado para o exercício de forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão, pautado no respeito e na solidariedade. Nesta perspectiva, devemos trabalhar sintonizados com as demandas de uma sociedade brasileira complexa e multiétnica, buscando a efetivação de políticas e ações afirmativas que promovam e divulguem a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que reforcem nos discentes o orgulho pelo pertencimento étnico-racial, para interajam na construção de espaços democráticos, onde todos tenham igualmente seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

APRENDER A APRENDER: A TEMÁTICA AFRICANA NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção da temática africana nas salas de aulas da Educação Básica, embora obrigatória, em decorrência da Lei 10.639 (9/1/2003), é ainda um desafio para os docentes. Tanto pela escassez de recursos didáticos adequados quanto pela necessária atualização ou formação dos docentes no tocante a conteúdos e abordagens teórico-metodológicas nesse campo, Já que sabemos o quanto essa temática, por uma série de questões históricas e políticas, foi pouco valorizada nos currículos das licenciaturas. Se o diálogo entre os estudos acadêmicos e os saberes escolares, entre a universidade e a educação básica é lento em outros campos de pesquisas, a exemplo dos estudos de gênero e das questões indígenas, esse problema é ainda mais grave no que se refere aos temas ligados às relações afro-brasileiras e a própria história e geografia do continente africano, sobretudo por sua complexidade e particularidade. Para superar as generalizações, equívocos e preconceitos presentes em livros didáticos e paradidáticos, o professor precisa reforçar seu caráter pesquisador,

aprofundando leituras, estreitando as relações com os estudos acadêmicos, buscando novas fontes de conhecimento e confrontando à luz da pesquisa as percepções arraigadas do senso comum que teimam em adentrar a sala de aula. Nosso artigo pretende compartilhar com os colegas docentes estratégias, abordagens e metodologias, fruto de nossas experiências didáticas no enfrentamento dos limites e desafios para uma inserção rigorosa, consistente, comprometida socialmente e com a aprendizagem dos discentes no que se refere ao estudo da África e de suas relações históricas, políticas, geográficas, sociais e culturais com o mundo.

Além de contribuir com a construção do currículo sobre África, trazendo temas e abordagens para discussão com os colegas docentes, pretendemos gerar reflexões e debates sobre o uso dos filmes na sala de aula, numa perspectiva que os considera não apenas como produto da chamada cultura de massa, mas como objeto estético e como vetor de mobilização de subjetividades, portador e gerador de experiências de vida. O cinema nos propicia a possibilidade de uma educação integradora, como proposta por Paulo Freire. O trabalho com filmes na sala de aula integra estudantes e professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhado. Acreditamos que o uso didático de filmes estadunidenses e/ou europeus de temática africana nos permite compartilhar um tipo de cultura comum com os nossos alunos, proporcionando experiências que os mobilizam a superarem o senso comum, a romperem com a leitura ingênua da realidade que os circunda. A sala de aula transforma-se, portanto, num laboratório de experiências intelectuais, sensoriais e estéticas, sendo um campo de construção de novos conhecimentos, atitudes, valores, relações sociais e afetivas. Embora valorizemos as produções cinematográficas africanas, entendemos que a aridez estética da maior parte das películas tornaria a aproximação e empatia dos nossos estudantes um obstáculo maior ao nosso objetivo: o ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas. Acreditamos que o uso crítico dos filmes comerciais, em confronto com outras fontes de pesquisa e com arcabouço teórico-metodológico é adequado e relevante como estratégia potente para o ensino-aprendizagem da África na Educação Básica.

UMA INTRODUÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA DA ETIÓPIA COMUNISTA

Os 52 minutos iniciais do filme “Amor Sem Fronteiras”, nos apresenta uma interessante perspectiva da Etiópia comunista, nos anos da Guerra Fria, especificamente o ano de 1984, período de grande turbulência política, fragilidade econômica e instabilidade social. Essa fase foi caracterizada pela

interrupção de qualquer ajuda humanitária por parte do Ocidente aos países aliados e/ou apoiados pela então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Após o reinado de HaileSalassie (ver figura 1), que esteve no poder de 1930 a 1974, o citado imperador deixou a Etiópia numa situação de grande fragilidade, dando margem a ascensão do general MengistuHailêMariam. Quando o general tomou posse da Etiópia e do parlamento, sua legitimidade foi incontestada na ótica dos socialistas. Antes do golpe, MengistuHailê, já havia visitado Moscou para pedir apoio ao regime que iria imitar. MengistuHailê também providenciou o assassinato de todos os aliados do antigo imperador para evitar qualquer contestação posterior.

Em 1977, a Etiópia (ver figura 2) rompe relações com os Estados Unidos. Cubanos e soviéticos passaram a apoiar com recursos humanos e equipamentos o novo regime. O general, orientado pelos soviéticos, nacionalizou os bancos, bem como o setor de transformação. A propriedade de terras era limitada e uma família só poderia ter um bem imobiliário, devolvendo o excedente ao governo.

Figura 1: ImperadorHaileSalassie



Fonte: www.4.bp.blogspot.com

Figura 2: Localização da Etiópia no Continente Africano



Fonte: www.wikipedia.org

O general, mais uma vez com o aval da URSS, instituiu o Partido dos Trabalhadores da Etiópia comunista. Três quartos do partido eram formados por militares e funcionários do Estado, enquanto os camponeses tinham uma representação de 3%. Isso num país em que 87% da população, naquela época, era formada por camponeses. Na verdade, os militares comunistas detinham o poder.

O regime socialista que se seguiu, após a morte do imperador Haile Salassie, sofreu vários golpes, rebeliões, seca em grande escala e um problema de refugiados imenso. Parte dessas problemáticas já ocorria na administração anterior.

Milhares de pessoas foram mortas como resultado do “Terror Vermelho”, de deportações forçadas ou da utilização da fome como estratégia contra o governo de Mengistu (ver figura 3). O “Terror Vermelho” foi uma resposta ao que o governo chamou de “Terror Branco” – uma cadeia de eventos violentos e mortes, supostamente, causados pela oposição. Era um dos palcos da Guerra Fria ocorrendo em pleno continente africano, em especial na Etiópia.

Figura 3: General Mengistu Hailê Mariam

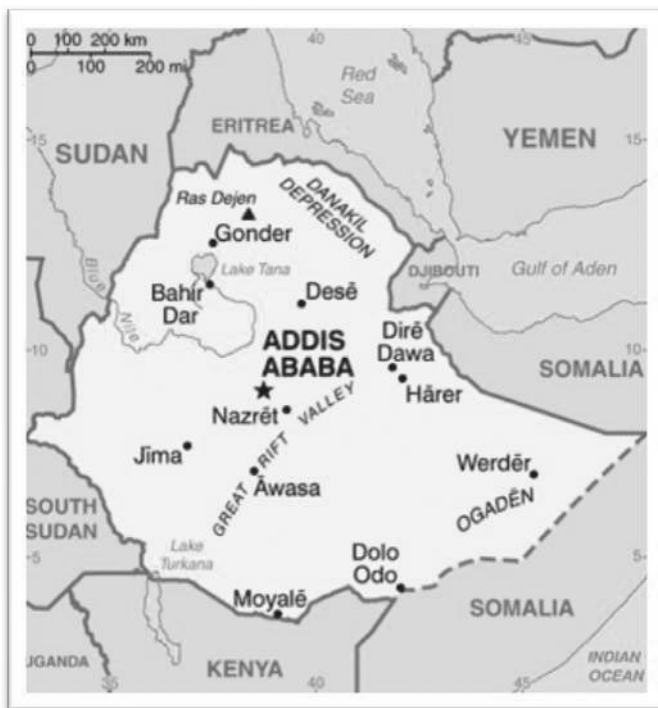


Fonte: www.wikipedia.org

No início da década de 1980, a Etiópia (ver figura 4) ficou conhecida mundialmente por causa da fome que assolava o país, afetando, cerca de 8 milhões de pessoas e levando 1 milhão a morte. Levantes contra o governo comunista surgiram, em particular, na região do norte, conhecida como Tigray (ver figura 5) e na Eritreia, país hoje independente, mas que então era uma federação da Etiópia.

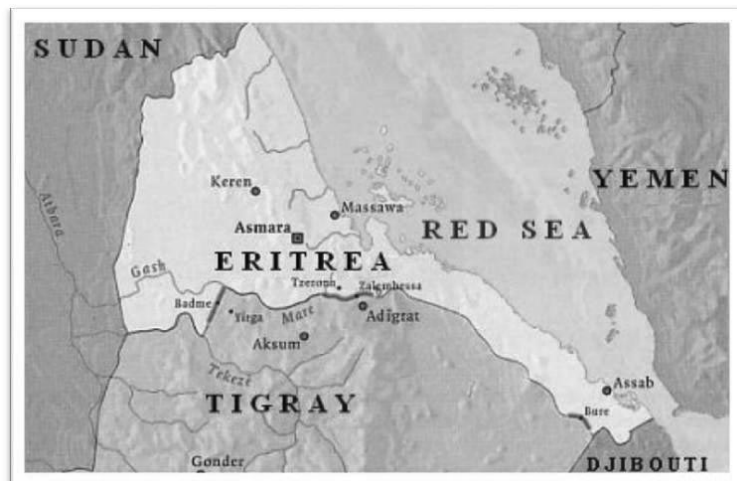
No fim dos anos de 1980, a política da URSS, com Mikhail Gorbachev no poder, foi marcada por uma drástica redução na ajuda enviada aos países do bloco socialista. Isto resultou em dificuldades econômicas ainda mais graves e no colapso do militarismo, em face dos confrontos com as forças guerrilheiras do norte. Em março de 1991, o governo de Mengistu foi destituído e o general exilou-se no Zimbábue.

Figura 4: Limites Políticos e Aspectos Naturais da Etiópia



Fonte: www.wikipedia.org

Figura 5: Região de Tigray no Norte da Etiópia



Fonte: www.ethiopiaforums.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ASPECTOS FÍLMICOS

A película tem suas primeiras cenas numa festa em Londres para angariar fundos para uma Campanha Humanitária Internacional. A festa é interrompida por um médico, Dr. Nick Callahan, que chefia um campo de refugiados no norte da Etiópia e expõe a todos que o campo onde trabalha teve verbas cortadas pelo organizador da festa. Ele faz a leitura de um documento que recebeu explicando o motivo do corte do apoio financeiro: “devido ao clima político desfavorável não financiaremos mais a operação humanitária na Etiópia comunista”.

Em função do regime do general Mengistu Hailê Mariam as instituições internacionais cortaram as verbas de ajuda humanitária com o objetivo de contribuir para instabilidade já instalada no governo comunista do citado país.

A entrada enraivecida do médico na festa causa uma forte comoção nos convidados, em especial em Sarah Jordan, esposa do filho do organizador da festa. Dias depois, ainda tocada pela situação da população etíope, Sarah planeja levar alimentos, medicamentos e vacinas ao campo de refugiado localizado Tigray (ver Figura 5).

Apesar de ter sido filmado na Namíbia, a cerca de 40 quilômetros da faixa litorânea, em pleno deserto da Namíbia, a região escolhida se assemelha bastante com o tipo de deserto da Etiópia. Tanto um quanto outro caracterizam-se pela presença de poucas dunas e irregularidades nos terrenos. Concluindo: são mais rochosos que arenosos.

A década de 1980 foi caracterizada por períodos de seca prolongada na Etiópia. Se mais de 80% da população viviam da agricultura, qual a consequência para a maior parte dos habitantes que lá residiam? Por isso vemos no filme o deslocamento populacional em direção aos campos de refugiados. Onde teoricamente a população encontraria comida, água, vacinas, local seguro para dormir, já que este período é marcado também por guerra civil. Grupos rebeldes apoiados pelos ocidentais tentavam depor o general, causando terror nas áreas do país que apoiavam o governo comunista. Por outro lado, o governo apoiava as áreas do país que demonstrassem adesão irrestrita ao governo central.

A Etiópia possui 80 etnias diferentes e cerca de setenta dialetos. Isso por si só já possibilita sérios conflitos, típicos do continente africano. Como um determinado grupo étnico pode aceitar que outro grupo o governe? Em especial se houver rivalidades tradicionais entre as etnias. Acrescente a isso a inserção da Ordem Mundial Bipolar a um país que não tem unidade étnica, linguística e muito menos religiosa. Apesar de ser um país cristão, possui um

terço de sua população muçulmana e um grupo de judeus. Sem mencionar as religiões tradicionais dos grupos étnicos mais isolados.

Outra menção a disputa entre o Ocidente e o Oriente é verificada quando um agente da CIA³ procura o Dr. Nick Callahan com o intuito de se infiltrar na Etiópia através de sua equipe de ajuda humanitária. Apesar da proposta de apoiar financeiramente o campo de refugiado em que o médico é líder, este nega a associação com a justificativa de que não é guerrilheiro. Nesta passagem do filme, mostra que o médico não quer se envolver na política do país, apenas cumprir seu papel de salvar vidas. Entretanto, mais adiante ele acaba mencionando a possibilidade de entrar em contato com Steiger, o membro da CIA que o procurou, em função da imensa dificuldade de apoio para manutenção do centro de refugiados que administrava. Na realidade seu questionamento era significativo: os fins justificam os meios? Valia a pena permitir e de certa forma apoiar a CIA para manter seu campo de refugiados abastecido? E quanto aos outros campos? Havia garantia nessa negociação? Essas são boas questões para serem discutidas com os alunos.

Deve-se destacar o perigo durante o deslocamento dos alimentos até o campo de refugiados. Afinal de contas a quantidade de habitantes em busca de campos de refugiados é muito grande. O percurso é longo, o cansaço, a fome e a sede são sentidos de forma brutal. Some-se a isso a presença dos guerrilheiros que roubam alimentos direcionados aos campos de refugiados, com a justificativa de que lutam pelo povo, e merece os alimentos pelo “trabalho” que realizam, no caso a derrubada do regime comunista. Há um impacto aos olhos dos novatos nas cenas do deserto, tanto nosso como expectadores do filme, como da personagem Sarah Jordan. Mesmo com a ajuda da americana residente em Londres, os mantimentos tem previsão de durar poucos dias, segundo o Chefe de Administração e Logística e “braço direito” do Dr. Nick Callahan.

A equipe já havia entrado em contato com as mais importantes Organizações Não-Governamentais do mundo, como USAID⁴, CARE⁵,

³ Central Intelligence Agency ou Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos. A principal função dessa agência é coletar informações sobre governos estrangeiros, corporações e indivíduos, para posteriormente orientar e aconselhar políticas públicas estadunidenses.

⁴ United States Agency for International Development ou Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

⁵ É uma das principais organizações humanitárias na luta contra a pobreza global.

OXFAM⁶ e WFP⁷, e nenhuma delas havia se prontificado, verdadeiramente, a ajudá-los. Isso é de fato um indício que estas organizações seguiram ordens do “Ocidente” de não ajudar a Etiópia comunista.

Outro aspecto muito interessante para ser trabalhado com os alunos é a organização de um campo de refugiados. Este deve funcionar como uma “empresa”: local de vacinação, de armazenagem e distribuição de alimentos, de fossas sépticas; ambiente para funcionamento do hospital, inclusive com sala de cirurgia e setor de pediatria; igreja e mesquita são verificáveis, já que essas são religiões oficialmente dominantes no país em estudo; o cemitério mantido a uma distância adequado local de funcionamento da “minicidade”; o local escolhido para a perfuração do poço teria que levar em conta a localização da fossa séptica e do cemitério e, mais, o poço precisava possuir uma profundidade adequada para que não houvesse possibilidade de contaminação e esta acabasse disseminando mais doenças do que as que já assolavam o local, a saber: sarampo, febre tifoide e cólera. Havia ainda a preocupação de passar a realizar os enterros durante a noite para que a comoção da população fosse reduzida.

É interessante destacar que a construção do campo de refugiado de fato ocorreu na Namíbia e o planejamento se deu a partir de entrevistas realizadas pelo roteirista do filme, com trabalhadores humanitários, principalmente, da Etiópia, mas também de outras partes do mundo.

Outra questão levantada pelo filme é o interesse político na pobreza e na miséria de parte significativa da população etíope. Quando o representante político do governo comunista aparece no campo de refugiados o médico dirigente do grupo, o Dr. Nick Callahan, o acusa de reduzir a disponibilidade de água com o objetivo de inflacionar o preço do produto. Isso muito nos reporta as ações da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), nas crises do petróleo de 1973 e de 1979, as mais impactantes para a economia mundial.

A questão da disponibilidade de alimentos e a segurança do campo de refugiados é outro tema discutido com o representante político. Para os organizadores do campo as duas questões precisam ser tratadas conjuntamente, pois com a falta de alimento, as pessoas presentes no local iriam destruir tudo, tentando localizar o restante de alimentos armazenado. Já para o representante do governo eram questões a serem tratadas separadamente, inclusive em dias

⁶ Foi formada em 1995 por um grupo de independentes organizações não-governamentais. Seu objetivo era trabalhar em conjunto para um maior impacto no cenário internacional para reduzir a pobreza e a injustiça. Nesse caso, na tradução do filme eles colocaram o nome atual da antiga ONG.

⁷ World Food Programme ou Programa para Alimentação Mundial.

diferentes. Para o governo aquele dia foi apenas para ouvir e discutir sobre a questão da limitação de alimentos, ou seja, solicitar do governo o envio de alimentos, em outro dia seria tratado a questão da segurança do local. Isso também nos reporta a burocracia característica dos governos socialistas ou de políticos que esse tipo de problemática não é prioridade em sua administração.

Tanto a exposição da população civil a grupos guerrilheiros, quanto o uso da fome como manobra política num período de guerra civil é uma afronta a qualquer país signatário da Convenção de Genebra. Essa também é uma temática interessante para ser trabalhada na sala de aula.

No final de cada dia, os chefes dos diversos setores do campo de refugiados faziam um balanço daquele dia e a programação do seguinte, as análises diziam respeito: ao quantitativo de mortos; que horas começar o processo de vacinação, quais os primeiros grupos deveriam ser vacinados; orientar sobre a colocação de cloro na água dos caminhões que abasteciam o local (já que a perfuração do poço não havia ainda sido concluída), com o intuito de anular a possibilidade de proliferação de doenças; decidir quanto a redução ou não das calorias distribuídas, ou seja, o quantitativo de alimentos cedido para cada pessoa dependia do quanto de alimentos que eles tinham disponíveis; onde buscar apoio financeiro para o campo de refugiados, saber se todos os contatos foram realizados e as respostas dadas pelos organismos contatados, etc.

O campo de refugiados coordenado pelo médico Nick Callahan possuía cerca de 30 mil pessoas, aproximadamente 40 morria por dia, essa responsabilidade dava ao profissional um peso muito grande que o deixava aparentemente frio, grosseiro, quase que insensível ao mundo que o cercava. A presença de Sarah Jordan, o deixou irritado, primeiramente porque tudo que ela fazia era muito diferente do que ele vivia, sentia e tinha que decidir diariamente. Pedir, praticamente exigindo, para salvar a vida de uma mãe e seu filho, que na opinião do médico era tarde demais para serem salvas; usar perfume durante a cirurgia da mãe do garoto que ela insistiu para que ele tratasse; tocar Schumann ao piano durante a noite num campo de refugiados, tudo isso desencadeava repúdio, mas também atração, porque ela representava tudo que estava tão distante dele, na realidade lembrava-o de tudo que ele abriu mão para cumprir o que considerava sua missão. Ao mesmo tempo Sarah aparentava uma fragilidade, mas também não se retraía diante das durezas do campo de refugiados que ela fez questão de estar presente. O tratamento irônico, praticamente desrespeitoso, do Dr. Nick Callahan foi dando lugar a um tratamento de admiração e respeito por Sarah Jordan.

Gostaríamos de destacar que o roteiro do filme foi enviado para a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de que corrigissem quaisquer erros, incoerências, exageros ou lapsos encontrados na produção escrita. E, ainda, que Kofi Annan, então Secretário Geral da ONU, e mais 45 pessoas que trabalharam na mesma área que os personagens foram convidados para pré-estreia e aprovaram o filme quanto a questão da proximidade com a realidade.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Vol. 1. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2ª Ed. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COSTA, Wanderley Messias da. *Geografia política e geopolítica: discursos sobre o território e o poder*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo. Contexto, 2004.

DIAMOND, Jared. *Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas*. Rio de Janeiro, 2009.

FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo. Selo Negro, 2008.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

OLIC, Nelson Basic & CANEPA, Beatriz. *África: terra, sociedades e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VESSELING, H. L. *Dividir para dominar: a partilha da África, 1880-1914*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

SITES UTILIZADOS:

www.4.bp.blogspot.com, acesso em 26/12/2011.

www.wikipedia.org, acesso em 26/12/2011.

www.ethiopiaforums.com, acesso em 26/12/2011.



PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria A. Lima Piai Rosa*¹

INTRODUÇÃO

A partir das críticas ao sistema educacional tradicional, surgiram diversos modelos que propuseram novas abordagens para redimensionar o processo educacional. Assim a proposta de estar presente na grade curricular do ensino fundamental uma disciplina capaz de romper com os padrões tradicionais do processo de ensino e aprendizagem é apresentada pelo norte-americano Matthew Lipman (1923-2010). Disciplina esta que estimularia nas crianças o desenvolvimento do pensar bem. Esta disciplina seria a filosofia.

A proposta de se ensinar filosofia para crianças é algo que ainda suscita muitas dúvidas e controvérsias. Por um lado, existem aqueles que tratam a filosofia como uma espécie de vale-tudo que consiste em instigar o aluno a expressar suas opiniões e pontos de vista e considerar qualquer coisa que ele diga como válida, por outro, também existem aqueles que consideram a filosofia como um exercício essencialmente abstrato e rigoroso e, como tal, impossível de ser praticado por crianças ou adolescentes por não terem maturidade *intelectual para realizá-lo*. Aceitar tudo como válido seria senso comum, o outro extremo seria elitizar a filosofia a tal ponto que a capacidade de pensar estaria restrita a um pequeno percentual da humanidade.

No terreno da Filosofia para Crianças, muitos ainda têm dúvida de como trabalhar a disciplina e quais conteúdos abordar na sala de aula para que ela venha contribuir para este pensamento crítico. Ao perceber nos alunos da educação média e superior deficiências de leitura e de questionamento Matthew Lipman aponta o ensino de filosofia desde a infância como meio de promover no infante o desenvolvimento do senso crítico, de desenvolver o pensar bem. A filosofia é vista por Lipman como a fomentadora do pensar crítico uma vez que seus temas interdisciplinares esbarrariam em todas as disciplinas, ocasionando uma trama entre as áreas do conhecimento e promovendo a chamada educação integral.

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina e em Educação Artística pelo Centro Universitário de Araras, com Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. É professora na educação básica na rede particular e estadual do Estado do Paraná e no ensino superior na Faculdade Cidade Educação de Apucarana, e-mail: maria-piai@hotmail.com.

A filosofia é tida, desta forma, como a ferramenta que fará a criança questionar não só como as coisas são, mas como elas poderiam ser. Isso envolveria a ética, a estética e o raciocínio, habilidades a serem instigadas nas crianças. É preciso estar claro que, quando falamos de filosofia para criança, não estamos falando na filosofia complexa da academia, e sim no aspecto questionador da filosofia, nas palavras de Kohan é a '*experiência do pensamento*' (KOHAN, 2003, p. 31). As crianças ao aprender questionar, ampliam sua visão de mundo, afinal quanto mais perguntas, mais respostas elas terão e, as experiências de mundo serão mais intensas e frutíferas, pois as crianças serão instruídas a perguntar e simultaneamente buscar respostas para as suas questões.

Se o desenvolvimento do pensar bem for despertado ainda na infância, estaremos mais próximo da chamada educação integral, de uma educação para a autonomia e para o pensar. Todavia o que é próprio da filosofia enquanto disciplina? Se for o pensar crítico, o que é este, e quem são aqueles que podem pensar de modo crítico? Seriam apenas os adultos? Em caso afirmativo, como definir a maturidade? Como definir quem está apto ou não a fazer ou discutir filosofia?

As justificativas para o ensino de filosofia no ensino fundamental decorrem da necessidade da melhoria das práticas educacionais e da qualidade do ensino, pois o que mais se observa nos projetos políticos pedagógicos das escolas, municípios e estados é o tipo de homem que a escola pretende contribuir para a formação. Os objetivos que mais aparecem nestes projetos são: formar cidadão crítico, formar cidadão crítico e autônomo, formar cidadão crítico e responsável, preparar pessoas críticas para enfrentar a realidade. No entanto, isso só acontecerá, quando professores e alunos se fizerem de fato sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, se estes se perceberem como tal. É preciso que o sujeito se reconheça como agente transformador de realidade.

I. QUANTO À COMPREENSÃO DA RELAÇÃO INFÂNCIA E FILOSOFIA

Embora existissem várias concepções de infante ao longo da história da filosofia, a compreensão de infância esteve atrelada em algumas ocasiões às idéias de incapacidade e em outras as ideias de ingenuidade e fragilidade, de dependência e cuidado. É inegável que a criança é um ser de possibilidades e potencialidades que podem ser frutíferas socialmente ou não. A criança é um ser em construção, um ser capaz de aprender, capaz de aprender uma multiplicidade de coisas. Para que esta aprendizagem seja frutuosa, a criança precisa estar inserida em um contexto que possibilite uma formação integral

isto é, uma formação intelectual, social, emocional e racional. Ao falarmos de formação integral, não separamos criança e aluno, estes dois termos devem se fundir em um só (KOHAN, 2003). A proposta de Lipman vem de encontro com esta ideia de infante, com a ideia de que as crianças são seres cheios de potencialidade e, a sala de aula é um lugar propício para transformar as potências em ato.

A infância é a fase da intensidade. As experiências infantis são marcantes. Elas são referências para a emissão de muitos juízos de valor na vida adulta. A criança entrega-se ao momento. Sua ingenuidade permite viver uma ação de cada vez, o que não acontece com os adultos, pois estes quando realizam uma ação, não se concentram somente nela, mas pensam milhares de possibilidades ao mesmo tempo. A naturalidade, com que a criança experimenta as coisas, faz com que estas experiências sejam geralmente mais intensas que as experiências da vida adulta. Um bom exemplo são os cheiros; eles são repletos das reminiscências da infância.

Muitos artistas buscam suas referências no imaginário infantil, isso talvez por terem consciência da sua identidade, de uma identidade que se constituiu na infância (RILKE, 2007). O erro dos adultos é que ao pretenderem ensinar a vida para as crianças, acabam reduzindo-a, unicamente, em suas próprias experiências, inibindo as potencialidades do infante. Segundo Kohan, a escola e família, instituições sociais que poderiam preservar a infância, acabam pervertendo-a, pois, nos dias de hoje, o fordismo e taylorismo tomam conta da vida humana, fortificando a crença de que é preciso poupar o tempo e preparar o indivíduo para oferecer respostas que todos esperam ouvir. É preciso ser eficiente para atender as necessidades do mundo moderno, para isso encurtam a infância (KOHAN, 2010).

Se quisermos transformações sociais, precisamos educar nossas crianças, pois elas serão os adultos de amanhã. Elas são a matéria-prima de uma sociedade mais justa e igualitária. A infância é a potencialidade de todos os sonhos sociais. É nela que se imprime o modelo de homem. Para Platão, isto estava muito claro. Observem a fala de Sócrates, dirigindo-se a Adimanto no livro II da República:

-Ora tu sabes que, em qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro? Pois é sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa? (PLATÃO, 1996, p.87).

Então se queremos homens críticos e autônomos para a nossa sociedade, precisamos despertar esta postura na infância. Para Platão, a infância é a fase da projeção futura, é a fase da modelagem rumo ao aperfeiçoamento do ser. O homem aqui é visto como ser plástico e não estanque. Um ser possível de se projetar no futuro, possível de se desenvolver. Daí a importância da orientação educacional como uma direção para um ser cheio de potencialidades e, entre as quais destacamos: a autonomia, a criticidade, a criatividade e o senso ético, este último indispensável para tornar a vida em sociedade agradável. A infância, nesta visão de Platão, seria a matéria prima para a transformação política de qualquer sociedade. Transformação que se faz por meio da educação. A educação que pode modelar o indivíduo para atender aos interesses de uma elite dominante, também pode instruir este indivíduo para o exercício da autonomia, para o uso de suas potencialidades racionais, criativas e emocionais. É através da educação que podemos cultivar nas mais diversas sociedades o pensar bem, o pensar de maneira complexa, ou de acordo de Lipman, o pensar de ordem superior (LIPMAN, 2008).

II. A PROPOSTA DE LIPMAN: QUANTO AO QUE ENSINAR E COMO FAZÊ-LO

O que fazer diante da proposta de ensino do ensino de filosofia para crianças? Como definir os conteúdos e como abordá-los. Este é um grande desafio. Para Lipman, a sala de aula deve ser transformada em uma comunidade de investigação. Esta comunidade de investigação é a metodologia do projeto de Filosofia para Crianças concebido por Lipman e consiste em transformar a sala de aula em um espaço investigativo a partir da leitura das novelas filosóficas e do diálogo entre os participantes em busca da verdade. Assim, o foco das investigações não se centra nem no professor nem no aluno, mas na busca daquilo que se propõe, nas necessidades de respostas do grupo.

A partir de então, as crianças terão acesso à filosofia, não à uma filosofia acadêmica, mas a um filosofar que os permite pensar de um modo diferente; um pensar de modo maior, um pensar bem. A sala de aula transformada em comunidade de investigação tende a estimular a curiosidade do infante, que, muitas vezes, é desestimulada por práticas inadequadas dentro da escola. A nosso ver, assim como no de Lipman, a proposta da filosofia para crianças resgata e preserva o espírito inquiridor, pois o ato de indagar é a principal ferramenta que a filosofia pode oferecer às crianças (LIPMAN, 1994).

Para as crianças entre cinco e sete anos a proposta de Lipman se baseia no desenvolvimento da linguagem, da linguagem cotidiana dessas crianças.

Através dos diálogos, espera-se que as crianças intensifiquem sua percepção do mundo, distinguindo os sentimentos e as formas de pensar (LIPMAN, 1994). Para isso, propõe a discussão sobre o eu, sobre os nomes das coisas, sobre os sentimentos, sobre o compartilhar. Porém estas discussões são propostas a partir de histórias, da situação dos personagens de narrativas, das novelas filosóficas. Existe um conteúdo a ser aplicado, mas esta aplicação se dá de modo indireto, a criança chega a eles através das narrativas.

De acordo com Lipman, o objetivo principal de um programa de filosofia para crianças é a emancipação do pensar, é o pensar por si próprio. E só se consegue isso, com o desenvolvimento da capacidade do raciocínio, um caminho que não é muito fácil de ser percorrido; pois os erros de raciocínios estão presentes tanto em pessoas supostamente civilizadas, como em pessoas supostamente selvagens. A grande virtude é a perseverança em corrigi-los. Afinal, é improvável que haja limites para a razão humana (LIPMAN, 1994).

A criança precisa experimentar as situações. Isso é possível através das narrativas, nas quais elas acompanham as experiências dos personagens imaginando as situações. Podemos dizer, então, que partindo das situações, dos exemplos, elas criam os seus conceitos. E isso é antagônico à proposta tradicional de educação. Esta define os conceitos, o que é muito abstrato para criança, quando muito, cita um ou outro exemplo, que por sua vez, está muito distante da realidade da criança.

A intenção da filosofia é ajudar a criança a fazer inferências, a fazer conexões, a se perceber como parte ou não de um grupo. A filosofia enfatiza tanto a inteligência científica – prática – como a inteligência criativa – teórica. Desta forma, a criança estará apta à filosofia a partir do momento que começa a inquirir (LIPMAN, 1994). Elas querem saber como as coisas acontecem – causa - e para que elas acontecem – finalidade .

O sucesso da filosofia na sala de aula depende muito da instrução e metodologia do professor, pois é ele quem direcionar as discussões para que elas não percam o enfoque filosófico. É preciso que o professor esteja vigilante ao significado daquilo que a criança quer comunicar, pois as crianças se comunicam de maneira fragmentada e a intenção é ajudá-las a superar esta dificuldade oferecendo subsídio para uma comunicação verbal mais clara, que possa ser compreendida pelas outras crianças. Para isso o professor deve ser bastante habilidoso no trato e na linguagem com as crianças afim de não inibi-las ou censurá-las (LIPMAN, 1990).

III. A NOSSA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS ENTRE CINCO E SETE ANOS

Na metodologia de Lipman, temos uma história ou narrativa que vai se desenvolvendo ao longo do ano letivo ou série, ou ainda, ao longo de mais de um período letivo. O que ao nosso ver, não se adaptaria a realidade educacional que nos encontramos. Os motivos que nos levaram a essa conclusão foram: 1) nossos alunos trocam de escolas com frequência, e algumas escolas possuem a disciplina de filosofia nas séries iniciais do ensino fundamental e outras não, uma vez que esta disciplina não é obrigatória nesta modalidade de ensino; 2) ausência do aluno em algumas aulas, o que lhes privaria a sequência da história e das discussões; 3) reclamações de alunos que nunca souberam o final das histórias por motivos diversos, incluindo estes citados; 4) como as aulas de filosofia acontecem uma vez na semana, o espaço de tempo entre uma aula e outra se torna muito longo ainda mais se considerarmos que pode ocorrer algum feriado neste entremeio.

Por todos estes motivos, optamos em fazer histórias curtas, histórias propícias para apenas uma aula. Da mesma forma, Condorcet (1743-1794), no século XVIII, também propõe histórias curtas sobre moral para a primeira série escolar, com o intuito de direcionar a atenção da criança para os sentimentos morais. As histórias proporcionariam à criança experimentar estes sentimentos morais, cultivando-os para o cuidado com a humanidade (CONDORCET, 2008, p.85-86). Nossas histórias sempre apresentam um propósito, um conteúdo, e embora elas não tenham sequência literária, os conteúdos apresentam uma sequência. Nesta metodologia, buscamos dar sequência aos conteúdos, fazendo uma ponte com o conteúdo da aula anterior. Algumas dessas histórias seguem o ritmo das fábulas, outras descrevem cenas do cotidiano das crianças com situações que envolvem o assunto estipulado como conteúdo. Planejamos algumas atividades sem histórias, mas com atividades de desenho ou dinâmicas para as crianças interagirem com o conteúdo proposto de forma mais expressiva. Um detalhe importante é história apresenta possibilite a discussão de um conceito, quer ele seja moral, estético ou não. O enfoque é sempre na discussão, só assim a criança poderá considerar suas ações, ser capaz de uma autocrítica. Pressupõe que a criança construa os conceitos cada vez mais complexos e próximos da verdade.

Para que o ensino de filosofia aconteça de fato com crianças na idade entre cinco e sete anos ele precisa ser dinâmico, construtivista e interativo. Para isso o papel e a postura do professor são importantíssimos, pois ele precisa

ter carisma suficiente para envolver as crianças durante a aula fazendo uso de uma linguagem acessível, mas que ao mesmo tempo acrescente conhecimentos novos aos infantes e os façam mais observadores e inquiridores do mundo que os rodeiam.

Por traz das brincadeiras e histórias, os conteúdos e objetivos da aula precisam estar bem claros para o professor, para que a partir das falas das turmas ele direcione o conteúdo e o torne cada vez mais acessível às crianças.

Citamos a seguir alguns exemplos de conteúdos, objetivos e indagações que podem promover as aulas de filosofia no primeiro, ou segundo, ano do ensino fundamental.

Exemplo 1

Conteúdo: Os cinco sentidos.

Objetivos: Perceber a importância da experiência (sensitiva) no processo do conhecimento.

Indagações: É possível conhecer algo sem usar os sentidos? Como uma pessoa cega pode conhecer o mundo?

Exemplo 2

Conteúdo: A linguagem humana.

Objetivos: Desenvolver a capacidade comunicativa e perceber a relação entre linguagem, pensamento e escrita.

Indagações: Quais as formas que o ser humano usa para se comunicar? Por que o homem se comunica com o outro?

Exemplo 3

Conteúdo: O ser humano entre o mundo da cultura e o mundo da natureza.

Objetivos: Compreensão do conceito de cultura e natureza e desenvolver a capacidade de fazer diferenciações.

Indagações: Dê que o homem precisa para transformar a natureza e criar o mundo da cultura? Os outros animais não criam cultura? Por quê? Sem a linguagem haveria cultura?

Exemplo 4

Conteúdo: Memória.

Objetivos: Explorar o uso dos sentidos, instigar o uso da memória, perceber a utilização da memória para a alfabetização e desenvolver a percepção para captar detalhes.

Indagações: Sem a memória poderíamos aprender a ler? Como seria se não tivéssemos memória? Existiria aprendizagem? Conheceríamos as pessoas? Teríamos amigos?

Exemplo 5

Conteúdo: Memória e retórica

Objetivos: Estimular e desenvolver a capacidade de memorização. Estimular a ampliação do conceito de 'eu'.

Indagações: O que é retórica? Quem fala bem? Quem fala bem pode convencer o outro? Quem tem boa memória pode convencer mais? Ter boa memória facilita o aprendizado, a leitura e a escrita? Ter boa memória permite reconhecer os outros e a si mesmo?

Exemplo 6

Conteúdo: O tempo

Objetivo: Assimilar o conceito de tempo: passado, presente e futuro.

Indagações: Em quantas partes podemos dividir o tempo? O passado se distancia ou se aproxima de nós? E o futuro? O passado não existe mais ou será que existe em nossa memória?

Exemplo 7

Conteúdo: O tempo futuro

Objetivos: Estimular a imaginação, assimilar o conceito de tempo futuro, criar perspectivas futuras, exteriorizar sentimentos.

Indagações: O tempo é um conceito humano? O que esperamos que acontecerá amanhã? Quais são meus planos para a vida? Qual é o meu sonho? O que eu preciso fazer para realizar o meu sonho? Será que o meu sonho pode mudar? Será que eu vou sempre querer a mesma coisa?

Exemplo 8

Conteúdo: Sonho

Objetivo: Fornecer subsídios para a criança separar o mundo da fantasia da realidade.

Indagações: O que eu preciso fazer para realizar meu sonho? Quais são os sentidos que eu mais vou usar para realizar meu sonho? O que eu estou fazendo para que futuramente eu possa realizar este sonho?

Exemplo 9

Conteúdo: Compartilhar os sonhos

Objetivos: Compartilhar sentimentos, proporcionar a expressão de idéias, vivenciar e repartir tarefas, perceber a diversidade e a valorização das diferenças. Socializar os sonhos individuais.

Indagações: O sonho do meu amigo é igual ou diferente do meu? Como seria o mundo se todos quisessem ter a mesma profissão? Se todos gostassem do mesmo livro? Etc.

Exemplo 10

Conteúdo: Nome e comunicação

Objetivo: Refletir a importância dos nomes para a concretização da comunicação.

Indagações: Seria possível entender o mundo se as coisas não tivessem nome? Imagine se você não tivesse nome? Imagine se a sua rua não tivesse nome e se sua casa não tivesse número? Como o carteiro levaria as correspondências?

Todos estes exemplos de conteúdos, objetivos e indagações, e muitos outros, foram experimentados com crianças entre cinco e sete anos de idade,

alfabetizadas ou não, e os resultados foram satisfatórios. Os conteúdos foram apresentados às crianças, em forma de narrativas como propõe Lipman, outras vezes, em dinâmicas juntamente com as explicações interativas, ou ainda, expostos pelo professor com interatividade oral e expressada por desenhos. Esta metodologia procura sempre materializar o conteúdo exposto, seja através de dinâmica e/ou brincadeiras, seja através de desenhos e/ou experimentos e, em alguns casos através da escrita, o que só é possível no segundo semestre do ano de alfabetização.

Como nesta proposta procuramos dar continuidade aos conteúdos, sempre é feito um resgate do conteúdo da aula anterior e usada uma linguagem acessível às crianças. Desta forma, é possível perceber os resultados do trabalho realizado e reavaliar constantemente a classe, o conteúdo e a própria proposta de ensino.

REFERÊNCIAS

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat. *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

_____. A infância, entre o humano e o inumano. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Kohan.pdf. Acesso em 28 de julho de 2010.

LIPMAN, M. *A Filosofia Vai À Escola*. Trad. Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____, Mattherw. *O Pensar na Educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4. ed. Petrópolis: Vozes 2008.

_____, Mattherw. SHAP, A. M.; OSCANYAN, F. S. *Filosofia na Sala de Aula*. Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas do Poeta Sobre a Vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA LETRADA: O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elizabet Tramontin Silveira Camargo¹

... Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.
(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Em uma dinâmica participativa e reflexiva, as ações veem sendo desenvolvidas no Centro de Atenção a Criança e ao Adolescente Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha - CAIC- UEPG na Escola Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Relata-se a construção de uma caminhada em um momento desafiador, a entrada da criança com seis anos no Ensino Fundamental conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Objetiva-se registrar a prática de Alfabetização numa perspectiva letrada realizada no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, faz-se necessário apontar os motivos pela escolha do título desse relato entre tantos outros assuntos que permeiam a escola nas séries iniciais. Mediante a efetivação desse direito das crianças, de acesso a escola com qualidade, respeitando suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (MEC/SEB, 2007, p. 6), acredita-se que alfabetizar letrando, simultaneamente e indissociavelmente, seja o caminho para inserção da criança no mundo da escrita. Sem rupturas, numa perspectiva de conhecimento significativo e dinâmica contextualizada é o que dá significado ao que a criança lê e escreve, exigindo do professor novas formas de tornar o processo de ensino aprendizagem prazeroso.

A mudança da duração do Ensino Fundamental para nove anos, conforme a lei mencionada, e o argumento do governo para melhores oportunidades de

¹ Graduada em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional. Especialização em Psicologia da Educação, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Desenvolvimento Pessoal e Familiar. Atualmente é pedagoga da Universidade Estadual de Ponta Grossa na coordenação do ensino de 9 anos no CAIC/UEPG.

aprendizagem principalmente das camadas populares, trouxe grandes desafios para os envolvidos com a educação e no âmbito escolar.

No início muitas dúvidas surgiram quanto à forma de reorganização prevista pela lei e poucos esclarecimentos sobre o assunto por parte dos órgãos públicos. Pelo esforço e comprometimento, foi-se em busca de subsídios para a efetivação da prática pedagógica e objetivos educacionais para o ensino de 9 anos. Sistemáticamente, aportes teóricos para discussões e reflexões a cerca da inclusão de alunos de seis anos no ensino fundamental faziam parte do novo cenário da Escola. Criando assim, um mecanismo de formação docente beneficiando o trabalho como um todo. Destaca-se a relevância desse processo no que tange a responsabilidade e comprometimento dos envolvidos em relação à ampliação do ensino de nove anos para um desenvolvimento qualitativo da criança, respeitando tempo e espaço.

Em conformidade com as novas diretrizes de ampliação do ensino fundamental para nove anos reporta a seguir pressupostos que contribuíram nesse processo: documentos lançados pelo governo para auxiliar na orientação pedagógica sobre o desenvolvimento curricular e a organização do trabalho pedagógico, para que o mesmo aconteça sem rupturas, com ensino de qualidade sem antecipar a antiga 1ª série de 8 anos; (re)organização principalmente em relação ao Projeto Político Pedagógico contribuindo para que a criança sinta-se segura, num ambiente acolhedor e propício à aprendizagem sem causar tanto impacto na organização da ação docente e na transição da Educação Infantil para o ensino fundamental, acontecendo de forma natural; compreender a concepção de criança, vista neste processo como construtora, desde o início da sua vida; a valorização da infância e desenvolvimento infantil onde o perfil da criança de 6 anos é visto pela imaginação, curiosidade e desejo de aprender de forma privilegiada de conhecer o mundo por meio principalmente do brincar; o brincar como ferramenta pedagógica e o brincar espontâneo considerados vistos como diferentes modos de brincar; a escola com a função da sistematização do conhecimento – da leitura e da escrita – possibilitando a inserção da criança no mundo, numa concepção de alfabetizar letrando.

Socializa-se, também o processo dos encaminhamentos metodológicos da proposta pedagógica do Ensino de 9 Anos, que vem sendo construído numa postura investigativa, em busca de novos conhecimentos, suportes para a construção dessa nova prática, durante os planejamentos realizados em encontros semanais, entre a coordenação e os professores. Onde o fazer torna-se alvo de reflexões, estudos e planejamentos, elencando necessidades para os novos desafios, apoiando-se nos princípios e concepções que norteiam

e fundamentavam a prática pedagógica o que garante um trabalho pedagógico qualitativo promovendo a aprendizagem dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A extensão da duração do Ensino Fundamental para nove anos, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, e o argumento do governo que a mudança trará melhores oportunidades de aprendizagem principalmente das camadas populares, trouxe grandes desafios para os envolvidos com a educação e no âmbito escolar.

A ampliação do Ensino Fundamental deve traduzir-se em ganho de qualidade para os alunos, que não resulta apenas na ampliação de mais um ano escolar e sim em uma reorganização de toda uma estrutura onde deverá ser respeitado o direito da criança a infância e a educação. É necessária uma clareza de entendimento, de todos os envolvidos, sobre a proposta de Ensino fundamental de seis anos, para que a passagem da criança da Educação Infantil para o primeiro ano aconteça com tranquilidade sem rupturas, sob um olhar atento às especificidades dessa idade tenha ela estado na Educação Infantil ou não.

A Educação Infantil não tem a função de preparar para o Ensino Fundamental devido suas peculiaridades, o Ensino Fundamental é que terá que se valer de uma proposta curricular que atenda as características e as necessidades das crianças de seis anos (BRASIL, 2006).

Em 2006 o governo lançou documentos para auxiliar em relação as dúvidas “Ensino de nove anos orientações para a inclusão de crianças de 6 anos”, com artigos para orientação pedagógica e possibilidades de trabalho e a reestruturação do Ensino Fundamental. Entre os artigos, um deles discute a possibilidade de desenvolvimento curricular para as crianças dos anos iniciais (CORSINO, 2006) e num outro sugere quatro maneiras para a organização do trabalho pedagógico (NERY, 2006): atividades permanentes, sequencias didáticas, projetos, e atividades de sistematização.

Segundo Brasil 2004, a criança já apresenta condições de simbolizar, compreender o mundo, estruturando o pensamento fazendo uso de diferentes linguagens sendo necessário a escola preparar-se para recebê-la sem antecipar o que era trabalhado na antiga 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

Destaca-se nos documentos Federais que a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não significa ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior e sim a continuidade e

ampliação dessas experiências. Sugere-se ainda que os sistemas de ensino devam garantir maior aproximação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental em respeito à criança.

Foi preciso uma longa caminhada para que a criança fosse vista em sua plenitude e na forma de ser e estar no mundo “... a criança é entendida como construtora desde o início da vida, do conhecimento, da cultura e da própria identidade... é rica em potencial, forte, poderosa e competente”. (MORENO e PASCHOAL, 2009, p. 39)

O que fará a diferença para dar conta dessa criança não é o aumento do tempo de permanência na escola, mas a qualidade do trabalho que lhe é proposto e desenvolvido que atenda as especificidades da faixa etária, MORENO e PASCHOAL 2009 p. 43, destacam que a concepção de criança nas perspectivas da lei nº 11.274/06 de 6 de fevereiro d 2006 “...o perfil da criança de 6 anos se caracteriza pela imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender aliados a forma privilegiada de conhecer o mundo por meio principalmente do brincar”.

Mediante o exposto, as brincadeiras podem e devem fazer parte, uma vez que podem ser contempladas no trabalho com as crianças pois ao frequentar a escola de Ensino Fundamental, tenha assegurado o seu direito a brincadeira...

É importante lembrar que a brincadeira é uma maneira privilegiada de as crianças se expressarem, representarem, compreenderem, e transformarem o mundo. Portanto educar crianças pequenas requer que os professores incluam e valorizem os muitos “brincades” no cotidiano da educação infantil. Aos olhos das pessoas que não compreendem a importância do brincar para o desenvolvimento humano, as brincadeiras nas instituições de educação infantil podem dar a impressão de desorganização, bagunça, por isso, serem incompatíveis com o processo educativo. No entanto a aprendizagem e organização nas próprias brincadeiras. Nestas as crianças criam situações que precisam solucionar, entender, e isso não pode ser menosprezado pelos adultos, principalmente pelos professores, que tem na brincadeira a oportunidade de observar e intervir nas interações, propor novas situações, ensinar novas brincadeiras, potencializar a aprendizagem e ampliar as experiências (PARANÁ SEED, 2006, p. 31)

Acredita-se no brincar como ferramenta pedagógica de aprendizado, pois com intencionalidade pedagógica e se o professor estiver atento às atitudes durante o jogo simbólico, aos conceitos que formula, aos valores que expressa é possível

...aliar estes dois aspectos, o brincar espontaneamente e o brincar para aprender determinados conteúdos. Isso significa que as diferentes formas de brincar na escola de Ensino Fundamental constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos (BORBA, 2006, P.43).

Em se tratando da construção do conhecimento, a escola não é a única responsável por propiciar a criança à entrada dela a esse mundo. O contato e o uso da leitura e da escrita acontecem bem antes das crianças entrarem na escola. É a prática do letramento sendo vivenciada pela criança desde muito cedo em seu contexto relacional. O que ocorre, é que essa forma de contato com práticas de leitura e escrita acontecem sem planejamento, ficando para a escola orientá-los de forma sistemática, planejada e orientada num processo de alfabetização e letramento de forma articulada e simultânea, inserindo a criança no mundo da escrita independente do nível em que se está.

A escola deve favorecer o contato da criança não só com a escrita, como também de seus usos e funções, vivenciando essas práticas. Para que a criança se insira de forma plena no mundo da escrita “é fundamental que a alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis”.

De acordo com Magda Soares (SEED/PR, 2006, p. 26), alfabetização não deve ser feita “... com base em frases e textos (pseudotextos) construídos artificialmente apenas para servir ao objetivo de ensinar ler e escrever; ao contrário, esse ensino pode e deve ser feito a partir de textos reais, textos que circulam no contexto da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o como tal como é realmente usado nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.”

Já o desenvolvimento de competências para a leitura e a escrita, o letramento

... deve ser orientado por objetivos específicos: familiarização da criança, na leitura e na escrita, com diferentes gêneros de texto e suas características específicas, manipulação adequada de diferentes portadores de textos, particularmente livros, utilização de livros de referência (dicionários, enciclopédias), conhecimento e uso de biblioteca, entre muitos outros objetivos orientados pelo e para o letramento. Mas essas atividades podem e devem e podem aproveitar-se de todas as oportunidades que levem a criança a identificar e a compreender a tecnologia que possibilita a produção do material escrito com que convive.” (Magda Soares) (SEED/PR, 2006, p. 26)

Mediante o exposto, já não se pode ter somente um método para orientar a aprendizagem inicial da escrita das crianças e sim uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem. Aos poucos, ao vivenciarem os discursos orais e escritos as crianças vão dando forma e sentido, entendo como a linguagem funciona e como produz sentidos. Assim os alunos aprendem a ler e escrever como sendo uma consequência da ampliação do conhecimento do mundo letrado.

DESCRIÇÃO DO PROCESSO/EXPERIÊNCIA

*“ e você não voltar a ser como uma criança,
não entrará no reino encantado da pedagogia...
Em vez de procurar esquecer a infância,
acostume-se a revivê-la com os alunos..”*
(Freinet,1996)

Ao contextualizar a prática pedagógica destaca-se o espaço privilegiado da instituição escolar em questão. É uma escola de período integral, em que os professores tem uma hora de planejamento diário e quatro horas de formação/ organização semanal. Onde se acredita que a especificidade da ação educativa é marcada pelo trabalho coletivo e pelas relações que se estabelecem.

Socializar a prática pedagógica é imprescindível para a qualidade do trabalho educativo. Compartilhar saberes científico e experiências vividas é fundamental para a articulação na Educação Infantil e Ensino fundamental.

É nessa crença que como profissional da educação comprometida com a aprendizagem escrevo um relato de como vem sendo construído cotidianamente o trabalho pedagógico no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Então, numa perspectiva de conhecimento significativo e dinâmica contextualizada com os princípios do letramento, onde se desconsidera uma prática mecânica e repetitiva, apresenta-se neste texto reflexões sobre o trabalho pedagógico destacando os aspectos da linguagem escrita como um processo dinâmico e ativo nas práticas sociais em que a criança vive e convive durante sua vida.

Mediante o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular da escola deve ser respeitada. Matriz curricular, objetivos, planejamento, atividade dos alunos devem estar em perfeita sintonia. Os objetivos para o bimestre são levantados por área de conhecimento, como também as atividades que serão desenvolvidas de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos nascendo assim o plano de trabalho para o bimestre.

Com o desafio para mais um ano letivo, a primeira atitude a ser tomada é a realização de um diagnóstico de aprendizagem com os alunos, para saber qual o nível de aprendizagem do grupo a ser trabalhado e também o desenvolvimento de cada criança. Precisa-se ter noção de quantos alunos diferenciam letra/número/desenho; reconhecem o nome; as letras do alfabeto; realizam leitura inferencial; como está a construção do número se identificam e quantificam.

Com os resultados, base para iniciar as atividades, damos continuidade aos encaminhamentos, traçamos as metas para o ano letivo tendo como foco principal os níveis de aprendizagem dos alunos e do grupo como um todo. As atividades que favorecem a aprendizagem dos alunos, precisam também atender as necessidades específicas. Assim é preciso definir quais estratégias, quais metodologias, quais seriam os encaminhamentos necessários, ou seja, uma reorganização das ações.

A rotina em sala de aula e a prática pedagógica com direção as necessidades dos alunos, e especificidades da faixa etária, exigiu um olhar especial para o desenvolvimento das atividades contando com a criatividade e qualificação do professor que é mediado pelo pedagogo.

O trabalho em sala de aula passa a ser direcionado com atividades regadas de leituras diárias, situações problemas com questões do cotidiano dos alunos, desenhos, textos, músicas, cantigas, brincadeiras, atividades lúdicas, jogos e outros... A escola dá continuidade ao desenvolvimento da criança possibilitando a ela a compreensão e o sentido no processo de sua inserção no mundo letrado garantindo seu direito de brincar.

No início do ano elege-se com os alunos assuntos de interesse que irão investigar durante o ano letivo. Desta forma temas significativos, da realidade, se imprimem no dia a dia, delimitando as formas de organizar o trabalho no tempo e no espaço, e se concretizando através de atividades realizadas pelo grupo em forma de Projetos de trabalho (HERNÁNDES, 1998).

Os planejamentos são semanais, num primeiro momento, acontecem com a coordenação pedagógica do nível, que sempre prioriza momentos de discussões da fundamentação teórica para as ações em sala de aula e num segundo momento, os professores fazem os planos diários com as atividades e recursos que serão necessários. O professor que já conhece o seu grupo, sabe de seus interesses, tem a autonomia para elencar uma temática que irá pautar o trabalho com os alunos. Esse tema será reportado durante a semana ou até que se esgotem as possibilidades de exploração do mesmo. A qualidade do planejamento, com elaboração detalhada de tal forma que outro professor

possa executá-lo, é indispensável, como coloca Gontijo (2003, p. 40 “não acredito que o planejamento deva ser uma camisa de força e que não possa sofrer mudanças durante o seu desenvolvimento, mas se o trabalho educativo, não for orientado de maneira sistemática, intencional e visando as finalidades determinadas, poderá redundar em resultados desastrosos para as crianças que precisam de escola para aprender” (GONTIJO, 2003).

Assim, os professores sabem o que vão precisar em cada aula, como os alunos ficam situados sobre o assunto que irão trabalhar, pois dele decorrerão inúmeras atividades. O trabalho organizado dessa forma necessita de uma capacidade de gerenciamento do tempo por parte do professor de forma flexível e particular. Cada um conduz de acordo com seu ritmo e também do seu grupo de alunos.

Dessa forma, esgota-se a problemática da falta de material didático adequado. Pois a produção de materiais e atividades são pré-elaboradas e selecionadas nos planejamentos. Nessa dinâmica o professor vai se apropriando de sua prática, envolvendo-se nas propostas do dia, tendo segurança para que se for preciso altere o planejamento de acordo com as necessidades. Torna-se inerente a vitalidade no processo, desenvolve-se o currículo conseguindo envolver os alunos que por sua vez produzem conhecimento e sentem-se parte do processo. Ainda visualiza-se a estrutura da aula a ser ministrada e da aprendizagem dos alunos num processo de avaliação diagnóstica e processual.

O que proporcionou trabalhar dessa forma foi à resposta obtida mediante a fundamentação teórica das necessidades e a organização dos planejamentos. O professor passou a perceber que os alunos estavam avançando e que havia significado em sua prática. O professor se envolveu realmente nas atividades assim como conseguiu envolver os alunos; é autor do material utilizado em sala de aula; a avaliação acontece de forma contínua; os planos de aula dão suporte às necessidades do foco principal, que é favorecer atividades que propiciem aprendizado considerando a faixa etária;

Neste contexto, com o intuito de mudar e (re)organizar a prática pedagógica, a coordenação assume o papel de mediadora do processo ensino aprendizagem, sendo um ponto de apoio. Cria laços afetivos com os professores e alunos, sente-se parte do processo. O contato em sala de aula é direto. Bimestralmente realiza-se o diagnóstico, atividades de forma lúdica, para observar o avanço e as necessidades de cada aluno, qual a melhor estratégia para o grupo o que precisam, os avanços e o que está dando certo. Discute e analisa os resultados nos planejamentos para compreender o significado dos dados, pois é o reflexo do trabalho. Esse contato da coordenação direto com os alunos, também em sessões de orientação, faz com que os dados sejam

objetivos e pontuais bem como, apresente hipóteses, para questionar e ajudar na reflexão da práxis que também é registrada nos conselhos de avaliação no final dos bimestres.

Nas atividades realizadas, destaca-se a prática que vem sendo vivenciada, que caracteriza-se em aspectos de modos de letrar e dos percursos desse processo percorridos pelas crianças: as atividades de leitura com diferentes portadores de textos devem ser diárias; a correspondência escolar e uma forma elaborada de comunicação, necessidade de criar contextos significativos para a criança; as listas de compras ajudam a desenvolver habilidades de uso de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem atitudes em relação a esse aprendizado; as atividades contextualizadas onde o aluno experimenta situações significativas e diversificadas desenvolvidas em projetos pedagógicos valorizando-o e favorecendo a autoestima, enfocando atividades sociais de aprendizagem; os textos cooperativos realizados pelos alunos pois ao escrever no coletivo a criança aprende novos conhecimentos sobre a língua escrita; os jogos com letras é fundamental para explicitar a criança o sentido das palavras e sons enfatizando o que ela já possui; as atividades onde a criança escreva segundo suas hipóteses é fundamental para refletir sobre a escrita; o dicionário é uma proposta para construção de palavras do contexto; o desenho livre, textura gestual são excelentes meio de verificar o conhecimento, não só como liberdade de expressão, mas também, resultado de atividade envolvendo aspectos cognitivos, representação da realidade, formação de conceito condição de linguagem e conhecimento construído; o brincar como forma de aprendizagem pois as brincadeiras são linguagens não verbais pelas quais as crianças se expressam demonstrando sua realidade e construindo conhecimento.

Neste contexto, ainda atividades de leitura de histórias criadas pelas crianças e registradas pela professora; levantamento das propostas diárias com a participação dos alunos; a cultura letrada sobressai com títulos de filmes que são discutidos e selecionados para assistirem; a prática de bilhetes; problematizações a cerca de decisões que precisam ser tomadas pelo grupo nas assembleias inicial (manhã) e final (tarde); construção das normas disciplinares; Jogos pedagógicos; brincadeiras ao ar livre; a construção do número de forma lúdica com situações problemas do dia a dia;

Parte do desenvolvimento das atividades dos alunos refletem as linguagens em que estão envolvidos, os objetos que o cercam, os discursos que entram em contato, tudo fala da ampliação do conhecimento e pertencimento a uma cultura letrada. Neste mesmo sentido as crianças expressam o que experienciam e o que vão construindo do material que tem contato.

De todo o jeito escrevendo, falando ou brincando estão produzindo sentidos e aprendendo diferentes modos de responder as questões do contexto. O professor é o mediador das interações do contexto sociocultural e cognitivo onde estão inseridos.

Um ponto importante no processo que não pode deixar de ser mencionado é o envolvimento dos pais. A família é mobilizada já no início do ano letivo, pois é chamada a fazer parte do processo para que compreendam a dinamização do trabalho a ser realizado. Conhecem as professoras e se responsabilizam quanto às necessidades, aos compromissos, as faltas dos filhos, assim comprometendo-se com a Escola em prol da aprendizagem. Esse contato continua bimestralmente nas reuniões pedagógicas, com participação significativa dos pais, e também quando surge alguma necessidade a coordenação realiza um trabalho de orientação com a família.

RESULTADOS OBTIDOS/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que mediante as relações do dia a dia a criança cria uma leitura particular de mundo. É nesta perspectiva que a prática pedagógica deve se efetivar oportunizando níveis qualitativos de aprendizagem. Mediante novas exigências do atual contexto o professor precisa ter fundamentação teórica para nortear sua prática em sala de aula, com bom domínio numa dimensão inovadora e possibilitadora de articulação com o contexto da criança.

As relações que a criança estabelece no contexto deverão ser articuladas com a escola visando um aprendizado e bases qualitativas e dialógicas. Cada um, a sua maneira vai se construindo.

A coordenação pedagógica acreditando na construção da prática pedagógica por parte dos professores mediante os resultados percebidos. O professor das turmas de alfabetização são muito cobrados seu trabalho é muito claro em seus resultados. Então precisa saber que é valorizado, tem direito a formação contínua, que a equipe tem confiança em seu trabalho, que é responsável, e ter retorno de seus esforços e de seu trabalho.

Muito ainda se tem que aprender, o que se sabe é que a criança deve ser respeitada em sua especificidade.

REFERÊNCIAS

BELLO, J. L. de P. *A Pedagogia de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro, 1999 - <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per06.htm>. acesso em 07/01/12.

BORBA, Â. M. *O brincar como um modo de ser estar no mundo*. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2 d. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRANDÃO, C. F. ; PASCHOL, J. (org.) D. *Ensino Fundamental de Nove Anos Teoria e Prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 7 de fev de 2006.

CORSINO, P. *As crianças de 6 anos e as áreas de conhecimento*. In: Brasil. Ministério da Educação e Cultura *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão de crianças de 6 anos*. Brasília: MEC/SEB 2006.

DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: autores Associados; Cortez, 1989 (coleção polêmicas de nosso tempo).

_____ *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (coleção Educação Contemporânea)

HERNÁNDEZ, F. ; RODRIGUEZ, J. H. *Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

NUCCI, E. P. di. *Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor*. In: Leite, S.A.S. *Alfabetização e letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Komedi, 2001.

PARANÁ. *Orientações para (re)elaboração, implantação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil*. Curitiba: SEED, 2006.

_____ *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. (autores: Angela Mari Gusso...[et al.]; organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulel). –Curitiba, Pr : Secretaria de Estado da Educação 2010. 176 p. ; 30cm.

SOARES, M. B. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n.25, p.78-94, jan/abril. 2003.

_____. *Letrar é mais do que alfabetizar*: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf> acesso In: 03/08/2011

WEBARTIGOS: <http://www.webartigos.com/artigos/o-letramento-na-educacao-muito-alem-de-um-metododo>.

A ESCOLA DA INFÂNCIA E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE

Marta Regina Furlan de Oliveira¹

Cassiana Magalhães Raizer²

INTRODUÇÃO

Este presente texto tem o intuito de refletir acerca da escola da infância na contemporaneidade, bem como compreender, por meio da análise e da reflexão, o processo de mediação do professor para a formação do pensamento e aprendizagem em espaços da educação infantil, desmistificando e buscando em suas ações, a superação do conceito de padronização e reprodução servil do mundo do trabalho e da mercadoria, enfaticamente proposta pela sociedade do consumo.

Partimos do pressuposto de que toda estrutura educacional esteja organizada com a finalidade primeira de promover aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Muitas vezes, as crianças são submetidas a diversas atividades soltas e fragmentadas, como única estratégia de preenchimento do tempo, sem que haja um trabalho profundo, global, rigoroso e radical do conhecimento.

O próprio processo do conhecimento estabelecido na escola infantil, muitas vezes, evidencia o que temos na sociedade marcada pela manipulação e consumo. O que vemos são atividades desconectadas do que seja necessário para o aprendizado infantil, com superficialidade e, desconsiderando a capacidade das crianças desenvolverem o pensamento crítico e criativo.

Diante disso, almejamos provocar uma nova linguagem, a partir da atuação do trabalho pedagógico docente na escola da infância, considerando a necessidade da mediação do professor em favor da formação do pensamento infantil.

As contribuições de Vygotsky (1896-1934) nos permitem inferir que a personalidade não é algo dado ou inato, mas sim constituído a partir das relações sociais. Ela se forma no contato com as pessoas e com os objetos da

¹ Doutora em Educação - UEM. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Contato: marta.furlan@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação - Unesp - Marília. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Contato: cassiana@uel.br

cultura, pois o sujeito transforma e é transformado pelas formas de vida e educação, uma vez que é na atividade que se apropria das qualidades humanas, histórica e socialmente construídas.

Além do referencial teórico que nos ancora nessa caminhada, temos buscado aperfeiçoar nossos olhares a partir da pesquisa de campo, com estudo de caso em escolas da infância, tecendo um olhar significativo para o trabalho do professor de educação infantil nessas respectivas instituições de ensino. Algumas cenas recortadas do dia-a-dia dos espaços infantis permitem-nos pensar e repensar em qual seja realmente nosso compromisso, enquanto docentes, com o conhecimento e com o pensamento humano. Desvelar cenas do dia-a-dia das escolas evidenciando a concepção de infância e de conhecimento a partir da leitura do professor de educação infantil é nosso propósito.

TRABALHO DOCENTE E A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Há várias formas de se conceber a aprendizagem e o desenvolvimento enquanto propriedades fundamentais do homem. A proposta far-se-á na apresentação de encaminhamentos acerca das diferentes perspectivas do trabalho docente, sua mediação na escola em favor do pensamento e da constituição da individualidade infantil a partir de concepções teóricas que se firmam enquanto superação da lógica de padronização e do consumo que permearam nossas discussões.

Meszáros (2005) afirma que pensar a sociedade diferente do que está posta (tendo como parâmetro o ser humano e não o consumo), exige a própria superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Para que a mudança se efetive, é preciso a superação do conceito do que seja o processo de educação enquanto moldagem de pessoas.

Entretanto, o objetivo principal dessa reflexão é travar uma discussão sobre a educação pensada especificamente no campo da escola da infância, analisando como as práticas pedagógicas têm expressado seus conceitos sobre sociedade, educação e sujeito através de narrativas com crianças, ações didáticas e relação professor-criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O primeiro grande desafio já está posto, a capacidade dos professores de criarem possibilidades para o diálogo, mas, para que isso ocorra é necessário haver uma escuta sincera, com desejo de ouvi-los para que as ações mediadoras aconteçam ricamente em espaços de educação infantil. Para tanto,

questionamos: Como as crianças têm constituídas suas experiências em espaços infantis contemporâneos?

Ousamos pensar que as interações sociais de um modo geral, e em específico as que ocorrem no âmbito escolar infantil, vêm sendo apontadas como um caminho através do qual é possível incrementar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito e de sua individualidade. Para que esta hipótese seja, de modo conseqüentemente, orientador da prática pedagógica, é necessário que os educadores certifiquem-se da teoria crítica em que trazem em seu bojo, contribuições significativas para um trabalho crítico, coerente para o espaço da escola.

Como a escola poderá contribuir para a formação integral do homem enquanto sujeito? A escola está cada vez mais preocupada em cumprir procedimentos, repetir métodos que acreditam ter dado certo e, por vezes, aniquilar a criatividade das crianças. A escola, espaço que deveria ser de promoção da cultura e da riqueza de trocas com o entorno, muitas vezes, torna-se o espaço do medo, das atividades sem intencionalidade e das ações repetidas e impensadas dos seus educadores.

Para Vygostky (1987), o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, tais como: atenção, memória lógica, abstração, capacidade para comparar, analisar e diferenciar. Assim, a formação de conceitos científicos inclui planejamento, solução de problemas, formulação e demonstração de hipóteses e a busca de comprovação de significados. O professor, neste processo, realiza a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Luria (1990) contribui ao afirmar que as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, suas normas, os juízos de valor, seu modo de falar e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente.

Aproveitando algumas observações realizadas, podemos citar duas cenas para uma reflexão desses momentos mediadores e de interação entre professor e aluno.

Desse modo, elucidamos a primeira cena em que relatamos uma situação observada:

As crianças estão dispostas na mesa do refeitório para alimentação do almoço. Uma das crianças rejeita a comida. A professora avisa: Se você não comer

agora, também não vai comer a fruta depois. A criança diz: eu não gosto dessa comida. Nesse momento seu prato é retirado. Na próxima refeição será servida uma fruta, mas, essa criança por não ter aceitado o almoço, “perde o direito” de ganhar a fruta.

A mediação nesse caso, ao invés de possibilitar na criança, a ampliação de sua leitura de mundo, legitimando-a enquanto sujeito que tem uma individualidade, que pode ter escolha, que tem o direito de aceitar e ou rejeitar; acaba acontecendo com ‘chantagens’ e posturas de resistência frente a escolha individual, além da ‘punição’ como estratégia de intervenção corretiva frente ao fato.

Desse modo, essa cena permite-nos pensar que muitas das ações vivenciadas nas escolas são transmitidas de professores mais antigos para mais novos como garantia do “bom funcionamento” da instituição e da ordem do ensino. Entretanto, são expropriadas das crianças sua capacidade de decisão e de fazer escolhas, submetendo-as ao critério da padronização e do condicionamento humano, em que sua individualidade é também fragilizada.

E, quando nós adultos iremos respeitar a autenticidade das crianças, quando vamos deixá-la com voz e vez? Nas propostas pedagógicas enunciamos esse sujeito capaz, competente, humanizado. Mas, no dia-a-dia das escolas matamos as experiências e não possibilitamos a humanização.

Ainda, outra cena nos chamou a atenção:

Em outro dia uma nova criança rejeita o almoço. Nesse momento outra professora questiona: o que você não gosta do seu prato? A criança responde: Eu não gosto de molho. A professora acrescenta: Se eu colocar só arroz e salada no seu prato você come? A criança afirma que sim com a cabeça. E, mesmo sabendo do risco que correria com os demais colegas professoras, a intervenção acontece e a professora troca o alimento, sendo este na seqüência, aceito pela criança.

Esta segunda cena nos permite pensar que, mesmo quando nossas ações não são aceitas pela maioria dos envolvidos, devemos nos preocupar em fazer o que é certo, conforme nossas concepções e práticas de ensino. Na qualidade de mediador, o professor deve se preocupar em desenvolver nas crianças, a possibilidade de fazer leituras da vida cotidiana e de poder fazer escolhas. Para tanto, o diálogo em sala de aula e as discussões, partindo do conhecimento prévio das mesmas, possibilitam-nos compreender melhor a criança que está cotidianamente conosco, a fim de que nossas intervenções

sejam significativamente propulsoras da emancipação humana, no caso, a criança teve a oportunidade de escolher e pode se alimentar.

Na escola da infância, não é diferente, acreditamos que através da mediação coerente, podemos proporcionar momentos ricos em que cada criança possa contar algo que sabe e o professor mediar a relação e as oportunidades em favor da aprendizagem e desenvolvimento do potencial infantil, além de sua individualidade.

Consideramos desta forma, que toda estrutura educacional deva ser organizada com a finalidade primeira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, através de experiências sociais ricas e dinâmicas, que nem sempre ocorrem.

Nesse sentido, são válidas as leituras de Vygotsky e seus colaboradores, em que é possível verificar a necessidade de reelaborar conceitos acerca das experiências sociais e educativas com crianças, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais. Percebemos, ainda, quando pensada a escola da infância, que existe uma carência de base científica por parte dos profissionais envolvidos e, até mesmo equívocos nessa prática com crianças de 0 a 5 anos, principalmente em se tratando dos processos de desenvolvimento do pensamento e da personalidade. Contudo, almejamos com base em novos conhecimentos, maneiras de melhorar a forma como trabalhamos com as crianças, a fim de garantir aquilo que todos queremos e que é a maior conquista que a educação pode permitir: formação e o desenvolvimento máximo da inteligência.

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas vezes, o currículo voltado para a educação infantil e a proposta pedagógica trabalham com o discurso da valorização da infância enquanto momento de viver a vida com espontaneidade, liberdade de expressão, de brincadeiras diversas, enfim como um momento de manifestação lúdica humana. Entretanto, no dia a dia das escolas infantis, a realidade vivida nesses espaços, muitas vezes, é permeada pela lógica do consumo e do mercado produtivo, uma vez que atinge tanto instituição particular quanto pública. Debruçamos com o acúmulo de trabalhos, tanto para as crianças quanto para os educadores infantis, em função da chamada produção, ou seja, “temos que mostrar serviço”. E, nessa produção sem fim, ousar refletir, ser criativo, ser imaginativo não dá, até porque “tempo é dinheiro”. Veicula-se, nesses espaços, uma leitura alienada do que seja produtividade, permeando, desse modo a objetividade, a padronização de atividades; a adoção do sistema de

apostilamento; a unificação das produções discentes (todos devem pintar a flor de vermelho e a folha verde) com o mesmo estilo de apresentação; o trabalho individualizado, a competição, a exclusão (a criança que não acompanha); o enquadramento intelectual, com uso de recursos de memorização e decoreba, entre outros.

Em se tratando da prática do apostilamento (fechado, fragmentado, padronizado) na educação infantil, verifica-se que reflete e repercute o adestramento fragmentado e o uso abusivo da mecanização e reprodução de conhecimentos. Os conteúdos e atividades são soltos e descontextualizados de uma temática maior, no caso um tema de interesse ou tema gerador. Cada aula, cada atividade consiste, muitas vezes, em assuntos opostos que não permitem uma construção evolutiva do pensamento.

Ainda, o sistema de apostilamento, no caso a cartilha (consolidado significativamente a partir do século XIX no processo escolar) deve servir como material de apoio e não precisamente como a única forma de acontecer a aprendizagem. A preocupação do uso compulsivo desse material, anula a própria prática da descoberta, da pesquisa, da inovação e construção do conhecimento pelo educando que pode ser experienciado pela didática do trabalho com projetos, temas de interesse ou tema gerador, e ainda, muitas vezes, contradiz com a própria realidade social, cultural e econômica do grupo de que dela utiliza.

Além das conseqüências apresentadas acima, o uso sem consciência da apostila repercute com veemência a lógica da padronização e do consumo, tão ressaltada na atualidade; além de contribuir para a formação utilitarista do sujeito.

Célestin Freinet (apud ELIAS, 1996) um dos mais importantes educadores da atualidade, já apresentada na sua época (século XIX), um projeto de educação que contestava, energicamente, a escola tradicional no tocante a certos aspectos, como: passividade do aluno, intelectualismo excessivo e caráter desumano da escola. Afirmava, ainda, que nas condições em que eram colocados os alunos em termos de encontro com a vida, não conseguiam desenvolver habilidades de análise crítica, de julgamento pessoal, de expressão livre de seus próprios pensamentos e opiniões, de apresentação de propostas novas, de exercício de cooperação, da criatividade, da responsabilidade e da afetividade. Assim, Freinet (apud ELIAS, 1996 p.10):

[...] censurou veementemente o autoritarismo, manifesto não só no caráter repressivo das normas de organização do trabalho, mas também na arbitrariedade dos conteúdos estanques, defasados em relação à realidade

social e ao progresso científico, fossilizados em manuais superados. Sua crítica voltou-se, ainda, contra o caráter artificial e a ineficácia dos métodos empregados que contrariavam o curso natural da vida, impedindo o interesse, a descoberta e o próprio prazer infantil [...] (grifo nosso).

Desse modo, mesmo com esse estranhamento no trabalho com apostilamento, desenhos mimeografados, o uso e adoção das cartilhas nas escolas (Educação Infantil, Séries Iniciais) têm se consolidado como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, de configuração de determinado conteúdo de ensino, assim, como de certas silenciosas, mas operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto.

Assim, questiona-se: Como o professor superará essa lógica utilitarista da educação, em busca da emancipação do conhecimento, com o propósito da formação para o trabalho e para a vida? Como apresentar diferentes perspectivas de trabalho, mediante uma escola que opta para o enquadramento das atividades docentes e discentes? Como superar a lógica da padronização e do consumo, em que cada um tanto adulto e criança tem se afundado dia após dia, acreditando ser única fonte de felicidade e de conquista humana?

Diante dessas inquietações, e pensando na formação desse profissional da educação, verifica-se que durante as últimas décadas, acompanhamos um movimento de afirmação profissional dos professores que vêm se reconhecendo e exigindo ser reconhecidos como categoria, com sua especificidade histórica, social e política. Que vêm afirmando e defendendo sua identidade.

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade, a realização de estudos e pesquisas e a implementação de políticas educacionais orientadas para o debate social e acadêmico, visando a melhoria da educação básica via formação adequada de professores.

Arroyo (2000, p.22) afirma que “estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização”.

Refletir sobre esse movimento de formação e atuação é trazer o próprio ofício de mestre, a construção desse profissional e do campo educativo. Um processo histórico delicado que esteve na base da garantia do direito social à educação e à cultura. Em contraposição a essa busca pela garantia da profissão, vê-se, principalmente na contemporaneidade, a descaracterização e desprofissionalização do professor.

Segundo Arroyo (2000, p.23) hoje qualquer que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensinar como “um biscate e um complemento a seus salários”. Essa afirmação de Arroyo, embora forte, mostra a verdadeira complexidade da atuação do professor na atualidade, uma vez que no campo da educação, qualquer um pode se tornar professor. Não há especificidade, não há exigências, principalmente no campo do Ensino Superior, que muitos buscam na docência seu complemento salarial, sendo mais um “bico”. Adorno complementa essa idéia afirmando que muitos dos profissionais que se tornam professores, o fazem “como uma imposição a que se curvam apenas por falta de alternativas” (ADORNO, 1995, p.97).

Buscando respaldo em Adorno, verifica-se que em sua obra Educação e Emancipação este traz algumas considerações que merecem ser pontuadas, no que refere-se a construção da identidade da profissão docente. Segundo esse autor crítico (embora um pouco pessimista em suas contribuições), existem sérios problemas que se relacionam com o próprio magistério e sua problemática na profissionalização docente. Adorno apresenta dois problemas: o primeiro relacionado a antipatia em relação ao que se encontra regulamentado nos regimentos legais; e em segundo, a “imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha” (ADORNO, 1995, p. 98). Esses problemas para o autor são caracterizados pelas motivações subjetivas da aversão contra o magistério.

Adorno afirma que em várias línguas (alemão, inglês) evocam-se uma série de expressões degradantes para o magistério e nas características gerais, mostram-se professores como solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas. E ainda: [...] de uma maneira inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade.

Segundo perspectiva adorniana, vê-se que a profissão de professor universitário acaba sendo considerada a de melhor prestígio social, em contrapartida, de outro lado, “o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus” (p.99).

O autor acrescenta ainda, uma visão que se faz pertinente. Segundo ele, por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga.

[...] Mesmo após a proibição dos castigos corporais, continuo considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério. Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco [...]. Também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos que ele utiliza sem ter direito para

tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão [...]. (ADORNO, 1995, p. 105-106).

Em contrapartida, tem-se como referência de análise e reflexão pensar nas diferentes perspectivas de trabalho, que estão entrelaçadas com as diretrizes filosóficas e pedagógicas de cada formação e atuação docente. Saviani (2002) apresenta que em cada atuação pedagógica, está por traz teorias pedagógicas que alimentam as próprias concepções de homem, sociedade e educação. Afirma ele, que é preciso conhecer as diferentes perspectivas do trabalho docente mediante ao entendimento das contribuições e limites das teorias do ensino; reconhecendo que estas se embasam por teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas.

O objetivo dessa reflexão é, partindo de uma análise crítica, contribuir com considerações teóricas que possibilitem alcançar tais características: defesa permanente da sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases; a luta pela transformação da razão instrumental em razão emancipatória.

Nesse sentido, Pucci (1995 p.53) afirma que “a educação escolar tem um papel de destaque nessa direção. Porém, o resgate da formação cultural ultrapassa as muralhas da educação formal e atinge as dimensões vivas da sociedade”. Isso só será possível, mediante a perspectiva teórico-metodológica do trabalho docente. Para tanto, a mudança não é possível se apoiada a uma perspectiva não crítica da educação.

Ainda referente às características, verifica-se a importância, para o processo educacional sobreviver, do exercício da auto-reflexão crítica, uma vez que para Adorno o processo de educação se faz pela produção de uma consciência verdadeira (entre o que é e o que deveria ser, entre a aparência e a essência). Essa produção depende das diretrizes e finalidades da escola, atrelada aos objetivos claros do trabalho docente.

É diante de tal complexidade social e educativa, que se faz o convite para a aproximação escola e vida, direitos estes que se mesclam, se enveredam nas práticas ocultas ou aparentes. Essas práticas ocultas podem ser traduzidas conforme Adorno pelo conhecido currículo oculto. Este traduz num conjunto semivelado de valores e noções básicas que povoam todas as experiências e situações que ocorrem nas escolas; este conjunto de interações cotidianas e regularidades que, mesmo ou exatamente porque não explicitadas, nem tornadas conscientes; interpõem-se poderosas, ensinando e transmitindo valores que suplantam os conceitos e valores oficialmente expostos.

Nesse sentido, novas tarefas se apresentam para os professores. Assim, distribui-se para cada nível e modalidade de ensino, a seguinte tarefa do professor: no caso de crianças de 0 a 6 anos, vê-se que além dos cuidados essenciais, constitui-se hoje uma tarefa importante que é favorecer a construção da identidade e autonomia da criança e o seu conhecimento com o mundo.

Apresenta-se a necessidade de trabalhar de forma desafiadora, nova e propícia à construção do conhecimento. Para tanto, far-se-á necessário, alternativas didáticas, na qual priorizamos a pedagogia de projetos, temas geradores ou centros de interesse, que são extraídos do próprio cotidiano escolar em relação aos conteúdos historicamente construídos, mediante um trabalho interdisciplinar e significativo.

Cabe ressaltar que assumir a prática de projetos ou temas de interesse, possibilitam-nos vivenciar situações a partir da interdisciplinaridade, como ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas, ciências e/ou áreas do conhecimento. Daí a necessidade de que essa ação seja discutida e analisada entre várias disciplinas. Além disso, como processo que busca ser instrumento de transformação, deve ser posto em prática de forma que possibilite corrigir distorções, enfatizar aspectos, antecipar ou prever situações críticas, aquilatar resultados, enfim, vincular-se, dinamicamente, à realidade circundante.

Na perspectiva de projetos tem-se a confirmação de que cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada.

Gasparin (2002, p.3) afirma:

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, freqüentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade.

Complementa, ainda, o autor:

Desta maneira, os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, aistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida

humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2002, p.3)

É interessante salientar que a pedagogia de projetos distancia-se de práticas sem sentidos, advindo de lugares artificiais. Deve, entretanto, ser produto da realidade existencial em que grupos de educadores e educandos estão engajados. Deste modo, deve partir sempre das necessidades e interesses do grupo. Nessa perspectiva, vemos a contribuição de Freinet (apud ELIAS 1996 p.16) ao afirmar que “trata-se de um trabalho motivado pelo desejo do aluno de fazer e conhecer, pela vida do grupo/classe e pela consciência das aquisições desejadas”. Salienta ainda que é a partir de suas próprias experiências no confronto dialético com o mundo que o educando construirá sua própria personalidade e proverá os elementos de sua própria cultura.

Todavia, verifica-se, hoje que muitos educadores e profissionais da área, têm encarado o projeto como mais um modismo na área educacional. Praticamente todas as escolas trabalham ou dizem trabalhar com projetos nos dias de hoje, e a falta de conhecimento sobre essa prática tem levado o professor a conduzir atividades totalmente insipientes denominadas de projetos. “Qualquer cartaz pendurado na parede com desenho de três patinhos já é denominado: Projeto Animais – reduzindo desta forma um projeto à mera elaboração de cartazes” (NOGUEIRA, 2001 p.89).

Complementa, ainda, com a seguinte afirmação:

Um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas. [...] É antecedido de um sonho, uma necessidade, um interesse em projetar, uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar sobre um tema ou assunto. (NOGUEIRA, 2001 p.90).

Sabe-se, contudo, que a Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surge no início do século, com John Dewey e outros representantes da chamada Pedagogia Ativa. Já nessa época, a discussão embasava numa concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio”. (Dewey, 1897 p.10).

Nogueira (2001 p.94) procura conceituar o que seja projeto. Para ele, “são verdadeiras fontes de investigação e criação, que passam sem dúvida por processos de pesquisa, aprofundamento, análise, depuração e criação de novas hipóteses”, colocando em prova as diferentes potencialidades dos elementos

do grupo, assim como as suas limitações. Tal amplitude neste processo faz com que os alunos busquem cada vez mais informações, materiais, detalhamentos, etc., fontes estas de constantes estímulos no desenrolar do desenvolvimento de suas competências. Entretanto, os tempos mudaram, e buscamos incansavelmente, entender o significado das experiências escolares para os que dela participam, continuando a ser um dos assuntos mais polêmicos entre nós educadores. Assim, é nesse contexto de indefinições e polêmicas que se faz a discussão da Pedagogia de Projetos, significando não unicamente uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos, mas sim, a discussão sobre uma postura pedagógica. O projeto, ainda, pode propiciar diferentes mecanismos de trabalhar o processo ensino-aprendizagem não só na área cognitiva, mas também motora, social-afetiva, emocional, etc ao buscar o equilíbrio e o desenvolvimento das inteligências inter e intrapessoal. Assim, Nogueira (2001 p.95) afirma: “[...] o projeto se bem trabalhado poderá auxiliar a formação de um sujeito integral, com possibilidades de desenvolvimento em diferentes áreas, formando-se amplamente, não limitando-se a uma ou outra competência privilegiada nos diferentes contextos”.

Em contraposição, infelizmente, ainda vemos na sua grande maioria, projetos ou temas geradores que são desenhados e planejados pela coordenação pedagógica em um trabalho solitário, ou seja, a coordenação decide qual será o tema e ou objeto de investigação, traça posteriormente os objetivos gerais, os específicos, as estratégias e as ações que deverão ser desenvolvidas pelos alunos. Aparentemente, estaria tudo correto, mas gostaríamos de questionar os seguintes pontos: Se considerarmos um projeto sendo a realização de um ato de projetar, sonhar, etc, como a coordenação pedagógica poderá estar sonhando ou vislumbrando os interesses e as necessidades de seus executores, no caso os alunos? Por outro lado, como os alunos irão executar as atividades planejadas pela coordenação pedagógica, como pode ser possível então sonhar os sonhos de terceiros?

Evidentemente, a verdadeira proposta de trabalho a partir de projetos ou centros de interesse, exige que se privilegie a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Assim, “[...] se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola”. (GASPARIN, 2002 p.3)

Desse modo, na prática com projetos, não se trata mais de os alunos executarem passivamente o que se pede, mas de conhecerem os objetivos,

aprenderem a planejar seu trabalho, comprometerem-se pessoalmente com ele e interagirem com os colegas para confrontação e melhoria de suas produções.

Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços. Deste modo, o que se coloca, portanto, não é a organização de projetos em detrimento dos conteúdos das disciplinas, e, sim, a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a intenção de finalizarmos a discussão acerca do trabalho docente na educação infantil a partir da mediação, consideramos ser fundamental o papel do professor, enquanto mediador da relação entre o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento sistematizado e a aprendizagem que o aluno desenvolve no seu cotidiano.

Acreditamos na mediação docente para a formação de conceitos pela criança e, por inferirmos que à medida que ocorre interação com outras pessoas, seja o adulto ou outra pessoa mais experiente, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda do outro, seriam impossíveis de ocorrer. Não se pode ensinar às crianças simplesmente por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva ou repetitiva. Se isso fosse levado em consideração, os resultados não seriam satisfatórios. Assim tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais experiente vai sendo elaborado e incorporado por ela, fazendo com que seus modos de agir e pensar sejam transformados.

REFERÊNCIAS

ADORNO. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes, 2000.

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. *School Journal*. vol.54 (January 1897), pp.77-80.

ELIAS, M.D. (Org.) *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução Fernando L. Gurgueira. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital: tradução de Isa Tavares*, SP:Boitempo, 2005.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. 3a Ed. São Paulo: Érica, 2001.

PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica da Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis, Vozes, 1995.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

O APRENDER E ENSINAR NA SOCIEDADE MIDIÁTICA

Angélica Lima Piai¹

Adriana Regina de Jesus Santos²

Maria A. L. Piai Rosa³

O presente texto aprecia as relações entre educação e mídia na sociedade contemporânea, o uso das mídias nas práticas escolares e sua influência no cotidiano, trazem reflexões sobre os dilemas do profissional da educação bem como a sua formação crítica e permanente diante das contradições tecnológicas; enfoca a comunicação e racionalidade do homem enquanto características próprias e produto de sua historicidade e que a capacidade de ensinar e aprender amplia seu conhecimento e sua tecnologia; considera o apelo à ação do poder simbólico que a mídia proporciona na vida e administração dos sujeitos. Pontua principalmente uma formação para a criticidade e autonomia dos sujeitos por meio da educação reflexiva, defendendo o uso consciente da tecnologia como importante ferramenta de trabalho e de suas possibilidades como instrumento de alienação.

Vivemos em uma sociedade mediada pelas tecnologias, não podemos negar sua ação sobre o homem nos diversos aspectos: social econômico, político, cultural, educacional, nas relações de trabalho, e interações com o meio de modo geral. A mídia tecnológica influencia no estilo de vida das pessoas, na formação ou configuração de uma sociedade, ainda mesmo que não se compreenda sua dimensão ou seu próprio processo de interferência.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, com Especialização em Gestão escolar, professora nas séries iniciais na rede municipal de Londrina, e-mail: angélica_piai@hotmail.com

² Graduação em Pedagogia e Especialização em Sociologia da Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da Universidade Estadual de Londrina, atualmente está na Direção Geral do Colégio Aplicação - órgão Suplementar da Universidade Estadual de Londrina, e-mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br

³ Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina e em Artes pelo Centro Universitário de Araras, com Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. É professora na educação básica na rede particular e estadual do Estado do Paraná e no ensino superior na Faculdade Cidade Educação, e-mail: maria-piai@hotmail.com.

Ter a educação como possibilidade para a reflexão e compreensão dessa realidade pelo sujeito, implica em atribuir também à escola a promoção do pensar e do despertar no mundo em que se vive, para que este sujeito possa agir mais consciente no tecido social.

Uma educação capaz de emancipar pode também alienar, se ela não for com a intencionalidade de tornar os sujeitos autônomos e críticos. E por essa razão que faz necessário refletirmos as interfaces da mídia e da educação em nossa realidade.

Não há possibilidade de uma sociedade sobreviver e se reproduzir, material e socialmente, sem a existência de instituições, processos, práticas ou mecanismos que estejam ligados direta ou indiretamente à educação. (GUARESCHI, 2005, p.14).

Sabe-se que a comunicação presente no processo de ensino e aprendizagem, não apenas a voz, como também a escrita, expressões, comportamentos, imagens e sons entre outras possibilidades, sofrem variações e interferências com as inovações tecnológicas e dos recursos midiático e, isso causa alterações nas relações e redefinem as práticas educacionais.

Na educação escolar são apresentados conhecimentos sistematizados e relacionar estes saberes com a vida do educando seria possivelmente, uma forma de esclarecimento ou de conduzir à reflexão crítica, desenvolvendo e ampliando a autonomia da criança no mundo.

A educação passa a ser considerada a forma de tornar a criança um adulto racional maduro, pronto para conhecer o mundo em que vive. É quando o conhecimento e a ciência passam a ter importância determinante na forma de pensar a vida em sociedade. (SILVA, 2007, p.22)

Ao fazer uso da razão, o homem emancipa-se, pois pensa por ele mesmo, supera sua situação de infantilização no qual era dirigido por outro, passa a se comportar seguido por pensamentos próprios construídos a partir de seu entendimento e de suas experiências. Suas atitudes e comportamentos são instituídos conforme a realidade que vive, ele sofre influências do meio bem como o modifica também. Este estado de consciência, que pode ser formado a partir da reflexão e percepção, visa esclarecer sua ação e permitindo uma consciência e análise das intenções e consequências de atos ou do seu modo de agir socialmente.

O homem se diferencia dos demais animais por ser um ser pensante, ou seja, ter potencialmente capacidades racionais. Além disso, ao invés de se adaptar à natureza, a transforma, tanto para sua subsistência quanto para o conforto e aprimoramento de técnicas, (CAVIOCCHIOLI, 2008, p.14)

É próprio do homem pensar e ter autonomia para suas escolhas e essas ações devem ser oportunizadas na educação para que provoquem e exercitem sua racionalidade. Se a educação apenas reproduz em vez de construir saberes e conhecimentos, torna-se também uma ferramenta para alienar, pois esta pode concentrar o ensino em benefício de uma elite, classe ou Estado. A escola passa a ser um meio que determina a manutenção de uma sociedade hierarquizada, disseminando ideologias, limitando e direcionando o saber e contribuindo para uma sociedade administrada.

Isto pode ocorrer quando um modelo de ensino reproduz e direciona o conhecimento de modo a satisfazer os rumos do capitalismo: “capacitando” mão de obra, uma vez que direciona o conhecimento na medida em que capacita apenas para desempenhar um trabalho e pouco se preocupa com a formação humana desse sujeito e de interesse deste mesmo mundo capitalista. Assim, um conhecimento científico, crítico e teórico acaba sendo acessível a uma minoria.

“A educação é o propósito da vida humana” declara IKEDA (2006, p.17) e, desta forma, a educação parece ser a ferramenta de combate à alienação e, não uma ferramenta de manipulação.

Isso está de acordo com a filosofia ética de Kant, que insiste que devemos respeitar a autonomia das outras pessoas e que os seres humanos jamais devem ser usados como um meio para se atingir um fim. Aprender é o exato propósito da vida humana, o fator primordial no desenvolvimento da personalidade e que torna os seres humanos verdadeiramente humanos. Entretanto, o desenvolvimento da personalidade tem sido consistentemente reduzido a uma posição subordinada e visto como um meio para se atingir outros fins. Essa perspectiva tem prevalecido no mundo inteiro por toda a história moderna e, particularmente no século XX [...] Tratar a educação como um meio em vez de um fim reforça a visão utilitária da própria vida humana (IKEDA, 2006, p.17 e 18).

Daí, portanto, a importância da educação crítica e humana.

Atualmente, a informação ou o saber é o que destaca sujeitos no meio social, e que segundo o autor “não há dúvidas de que a revolução da tecnologia e da informação tornar-se-á uma das megatendências do século vindouro”

(IKEDA 2006, p, 18) e para isso é necessário nos preparar e estar atentos a estas transformações e consciente das relações que ela trará.

Da mesma forma que a revolução da tecnologia de informação tem por natureza o potencial para provocar uma mudança de paradigma na sociedade contemporânea, sua influência contém tanto um potencial positivo quanto negativo. (IKEDA, 2006, p.19)

Sabemos da capacidade midiática em tempos hodiernos, (GIROUX, *apud* LOUREIRO, 2003, p.84) esclarece que o que está fora da mídia eletrônica é estranho ao cotidiano humano, e que “os meios de comunicação de massa [...] cumprem uma função pedagógico-educativa no momento em que disseminam crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos”.

A mídia é o coração da sociedade de informação, sob cuja égide vivemos. E a informação é o novo modo de desenvolvimento responsável pela produtividade do sistema capitalista nos dias de hoje quem detém a informação, de modo geral, dentro da mídia, detém o fator central de desenvolvimento (GUARESCHI, 2005, p.38).

Pensadores como Adorno, Saviani, Libâneo, Paulo Freire entre muitos outros que defende um saber reflexivo e uma formação crítica e autônoma, acreditam que por meio da educação, pode-se conduzir ao amadurecimento e a reflexões que nos permite compreender as relações humanas. Afirma Nivaldo Alves de Souza em seu artigo na revista *Philos*:

A criança é um ser racional, dotado de inteligência, podendo desenvolver, extraordinariamente, essa faculdade, desde que lhe seja assegurado o direito de pensar com sua própria cabeça. [...] O educador tem sempre diante de si uma pessoa humana livre. Isso revela que na ação educadora, é imprescindível a colaboração de dois sujeitos: educador e educando. A educação, em sua íntima natureza, não é uma ação ou atividade externa nem uma arte ou manipulação do mestre. É uma vida interior em processo de amadurecimento e aperfeiçoamento integral, secundada pela ação externa do educador. (SOUZA, 2001, p.8-9).

Um trabalho educativo de formação humana nunca se conclui, seus sujeitos estão sempre em constante aprendizagem, reflexões, construções e reconstruções. Portando a necessidade de compreendermos, as implicações da tecnologia no processo educacional, nos condiciona a refletir nossa prática e direcionar os trabalhos, fortalecendo as relações neste contexto.

Kant afirma que o conhecimento depende de como construímos nossa percepção sobre algo, essas categorias subjetivas, que nos possibilita conhecer os fenômenos nos diferencia em nosso modo de pensar e agir, mesmo que vivamos em uma realidade cujas relações ainda não tenhamos abstraído em sua totalidade sofremos suas influências que direcionam nosso modo de viver, sentir, conhecer, trabalhar, educar etc.

As tecnologias e meios de comunicação, desenvolvidas pelo trabalho do homem, dialeticamente poderão mudar nossa forma de viver em sociedade e consequentemente de pensar.

Nosso conhecimento provém de duas fontes fundamentais do espírito, das quais a primeira consiste em receber as representações (a receptividade das impressões) e a segunda é a capacidade de conhecer um objeto mediante estas representações (espontaneidade dos conceitos); pela primeira é-nos dado um objeto; pela segunda é pensado em relação com aquela representação (como simples determinação do espírito) (KANT, 2001, p.88).

A forma como recebemos a informação implica em como a interpretamos e fazemos uso dela, tal qual são seus significados e sua importância na vida de cada um. Desta forma, um professor ao contar um relato ou apresentar um conteúdo, proporcionará que cada aluno construa diferentes relações sobre este novo saber, pois cada sujeito relaciona com suas vivências cotidianas, assim como também uma imagem divulgada na mídia terá diferentes significados, manifestações e sentimentos em uma sociedade. Essas diferentes impressões ocorrem devido às experiências e os saberes de cada sujeito e pode conduzir e influenciar em suas ações e decisões.

O excesso de imagens e conceitos que a tecnologia midiática apresenta com tal insistência, consegue, por muitas vezes, banalizar fatos brutais vivenciados na sociedade tornando comum uma apatia, por parte dos sujeitos, e um conformismo com sua realidade social e econômica.

O mundo “multissensorial” que a globalização nos proporciona, interfere na sensibilidade, logo na ação humana. “Isso não só proporcionou ao homem um novo modo de relacionamento com seus pares, como lhe impôs um novo modo de perceber o tempo e o espaço, em que este mesmo homem atua” (CARDOSO, 2005, p.73). Sendo assim, como sentimos o mundo a nossa volta é revelado em nas atitudes e na construção da identidade. Para Loureiro “o sentido compreende tanto a capacidade de receber sensações, quanto à consciência que se tem delas e, em geral, das próprias ações” (2003, p.76), e elucida que o termo, estética surge num “contexto de transformações sociais”, na modernidade.

O nascimento da estética como disciplina filosófica está indissolúvelmente ligada a mutação radical que intervém na representação do belo quando este é pensado em termos de gosto [...] com o conceito de gosto efetivamente o belo é ligado tão intimamente à subjetividade humana que se define, no limite, pelo prazer que proporciona pelas sensações ou pelos sentimentos que suscita em nós. (FERRY apud LOUREIRO, 2003, p.79)

A mídia traz esse caráter sensibilizador. Nas representações, a esteticidade é componente relevante para a dinamicidade da ação humana em suas preferências e satisfações.

Essas transformações estão presentes, devido à “ação de poder simbólico”, que ocorre com a “mídiatização” da cultura, que influencia na construção e afirmação da identidade do sujeito.”Fortalece a crise das diversas instituições tradicionais produtora de sentido como, família, escola, religiões, Estado, culturas locais etc., contribuindo com a constituição de novas instâncias”. (CAVICCHIOLI, 2008, p.22)

Araújo (2008, p.27), afirma que a “a mídia se tornou na atualidade ponto de referência para a criança na construção de sua identidade”, e que nesse meio social ela se destaca pelo seu desempenho e nas formas de interação social do cotidiano contemporâneo. A estética é a forma como sentimos e vemos a realidade, e se nossa realidade é deturpada, tal qual será assim também nossas sensações, gostos e preferências. A força da mídia está na extensão simbólica com que atinge o sujeito “A mídia, na medida em que exerce influência sobre o universo das pessoas, é um instrumento com o poder de ensinar e educar o povo, mas também de deseducá-lo”. (TERUYA, 2006, p.47).

Nesta menção a autora alerta para as propriedades da mídia, confirmando a necessidade de uma intencionalidade ao trabalhar no espaço educacional, apoiada nestes recursos e amparada por uma reflexão.

Com a incorporação dos meios tecnológicos de comunicação e sua expansão no cotidiano, atrela-se a mídia o papel “pedagógico-educativa”, quando esta difunde “crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos”, ocorrendo por meio das relações sociais, segundo Loureiro (2003, p.84), uma vez que a educação abarca “espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem”. Na escola, espaço de reflexão, é onde ocorre a organização e reconhecimento das influências midiática, seus impactos e contribuição na formação dos sujeitos.

As tecnologias da educação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação [...] ,além de

possibilitar novas formas de comunicação gera novas formas de produzir o conhecimento. [...] Essas mudanças nos processos de comunicação, geram transformações na consciência individual, na percepção do mundo, novos valores e nas formas de atuação social. (BRASIL *apud* TERUYA, 2006, p.92)

A escola como educadora e espaço de reflexão, deve compreender em suas atividades educacionais a participação dos alunos, visando uma formação humana e democrática, discutindo as intencionalidades de programas, projetos, ações, e diferentes imagens do cotidiano e que são formadoras de opinião.

Considerando assim como Libâneo (1999b), que fazer uma leitura crítica pedagógica dos meios de comunicação é verificar a intencionalidade dos processos comunicativos (de natureza política, ética, psicológica e didática) presente na mídia imagética e informacional, percebe-se a importância da discussão pelos educadores, de um projeto político como pressuposto da ação pedagógica. (LOUREIRO, 2003, p.95)

Reconhece Guareschi (2005, p. 9), e defende que é necessário esse olhar crítico sobre a mídia e seu desempenho na sociedade, e que a formação do cidadão deve ser para autonomia e criticidade. O autor coloca a mídia como o “quarto poder” e que o quinto poder capaz de superar essa mídia seria os cidadãos que capacitados de conhecimento, desafia e enfrenta esse “quarto poder”, e isso poderia ser possível por meio da educação. Destaca que entre os direitos humanos, o da informação e o da comunicação são esquecidos, e estes são essenciais para a participação dos sujeitos na “construção de uma sociedade justa, solidária, democrática e participativa”. (GUARESCHI, 2005, p.11), e afirma ainda que:

O ideal seria que a própria mídia desempenhasse esse papel. Mas você já viu a mídia educar para uma leitura crítica da mídia? Estamos convencidos que ser cidadãos no século XXI exige um conhecimento amplo e crítico sobre a mídia, sobre sua importância e papel, um conhecimento que, infelizmente poucos de nós possuem [...] É preciso, então, ter conhecimento e coragem para debater os meios de comunicação social [...] uma educação para a comunicação deve oferecer condições para que a comunidade descubra a natureza dos processos de comunicação em que está inserida; ajudar seus membros a desvendar os mecanismos pelos quais a sociedade – ao utilizar os recursos da comunicação – exerce o poder de manipulação; favorecer o exercício de práticas comunicacionais democráticas libertadoras. (GUARESCHI, 2005, p. 9-10).

A tecnologia midiática na educação apresenta sempre discussões com argumentos insuficientes e incertos, pois se por um lado, se exalta o seu potencial de modernização e contribuição na aprendizagem, por outro, se acentua seu caráter de banalizar a violência.

Por mais paradoxal que seja essa aversão se iguala à postura que atribui a essas tecnologias o poder de salvar a educação de seus males: ambas as posições partem de um entendimento da tecnologia como algo em si mesmo, isolado, abstraído do contexto de sua produção e apropriação. (LOUREIRO, 2003, p. 41).

A mídia ultrapassa os desenvolvimentos técnicos e eletrônicos assim como uma imagem supera cores e sons. Nela manifestamos os nossos sentidos e relacionamos imediatamente com nossa realidade na busca por certezas, compreensão, o homem, mídia primária, luta em seus pensamentos e emoções, com o assédio e apelo das imagens contemporâneas.

O acelerado desenvolvimento da mídia imagético eletrônica coloca a escola diante da necessidade de complexificar sua intervenção. Essa mídia não é apenas produtora ou acumuladora de imagens, mas uma das facetas marcantes da configuração mercadológica que a vida cultural e social assume no capitalismo contemporâneo. Em termos hegemônicos, com a promessa de democratização da informação e da cultura ela vem reduzindo o pensamento autônomo. (LOUREIRO, 2003, p.97)

Uma educação de racionalização e criticidade é o que tornaria o homem resistente e autônomo para conviver nesta sociedade. A auto-reflexão crítica, sobre o próprio sujeito e a reflexão, sobre os mecanismos e processos de domínio presente nesta sociedade contemporânea, é o que fortalece a emancipação do sujeito e o enfraquecimento da indústria cultural (SILVA, 2007). Refletir conduz ao esclarecimento e esse deve ser a principal condição da educação discutir e trazer à luz, evidenciar não apenas a informação e o conhecimento, mas também os meios de informações, suas articulações e intencionalidade. A educação deve conduzir o sujeito à consciência de ser humana, reflexão esta realizada, por discussões a cerca de sua desumanização e alienação já que:

A educação deve ter a função primordial de resistência ao inumano e, sedimentada na possibilidade de tornar o homem humano. À medida que a educação permite a percepção da inumanidade do próprio homem, da barbárie, instaurada na história pelos sofrimentos e traumas, e da sedução que a indústria cultural e o desenvolvimento tecnológico trazem, também

mobiliza o pensamento á reflexão para inventar e começar de novo, por uma infância que persiste mesmo na idade adulta (SILVA, 2007, p.103).

É preciso uma alfabetização crítica para a mídia e que devido às transformações ocorridas exige uma “nova estrutura epistemológica” para essa alfabetização:

A alfabetização crítica da mídia é uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder (KELLNER, 2008, p.691).

A educação, processo de ensino e aprendizagem almeja o ideal de homem educado, que é a condição consciente de intencionalidade de educar e transmitir suas idéias e práticas aos mais novos é tomar consciência desse processo de construção de conhecimento, e que não ocorre linearmente.

Compreendendo a mídia nas relações sociais, não podemos ignorar seu comparecimento em nosso cotidiano e presente no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo. Suas influências, como enfatizada nas discussões anteriores, permeiam todos os aspectos na formação humana e na construção do conhecimento e cultura. Com os avanços tecnológicos, inúmeras possibilidades de comunicação e informação emergiram-se, tanto na esfera sócio-cultural como na comercial-ideológica, que as gerações mais novas, presenciam e estão em contato de modo mais intenso, fazendo necessária a discussão da criticidade da mídia no contexto educacional.

As tecnologias são ferramentas que estão hoje à disposição do educador e presente na vida dos educandos. A ação docente, segundo Teruya, presente na educação, implica na finalidade de formação humana e profissional dos alunos. É, portanto, fundamental que a mídia, no processo de aprendizagem, esteja presente auxiliando na construção do conhecimento. Desde o princípio o homem utiliza-se de recursos tecnológicos para conhecer, descobrir, construir e desenvolver-se, desde o simples uso da pedra para cortar, como na pré-história até o ponto de expandir se campo visual a outros planetas, como fotos tiradas por satélite. Todos estes meios tecnológicos instrumentaliza o homem em seu processo de desenvolvimento e condiciona a novos meios de desenvolver meios de conhecer

O computador passa a ser considerado uma ferramenta educacional, não mais um instrumento de memorização, mais um instrumento de mediação no processo de construção do conhecimento o uso do computador no ensino deve criar ambientes de aprendizagem com novas formas de pensar e aprender (TERUYA, 2006, p. 75).

A mídia contribui, portanto no processo educacional, desde que seu uso seja subsidiado por uma intencionalidade de emancipação e autonomia.

A presença da mídia na educação deve provocar maior interação com esse meio, aprofundando as relações presentes com a realidade dos alunos, no sentido de que quanto maior interação, mais se saberá sobre ela. Como por exemplo: a televisão. Como ela se iniciou? Em qual contexto? Seus programas? Intencionalidades? Quem atua por traz dela? Quais suas ideologias? Quais suas interferências no cotidiano e na vida das pessoas? O que as mantém? Estas entre outras questões são subsídios para uma reflexão em sala de aula com objetivos de opinião crítica, e pensar sobre. Da mesma forma podemos questionar juntos com alunos, fatos acontecidos, situações da realidade, as revistas, jornais, desenhos, filmes, músicas, literatura, obras de artes e até os livros que podem estar sendo utilizado em sala como recurso metodológico, questionar suas fontes, e quem o narraram. Despertar a desconfiança de uma verdade dada, a curiosidade, o questionamento e a pesquisa como formas de descobri e conhecer, propiciando a reflexão, os sentidos e uma autonomia.

Para esse panorama se constituir não basta somente um novo projeto de aprendizagem, uma nova metodologia, focado no aluno, este desafio depende principalmente da formação crítica do professor, pois ele como mediador do conhecimento e da reflexão unido aos educandos terá que desenvolver, conforme a realidade e seu contexto educacional, métodos de ensino que contemple essa dinamicidade tecnológica, suas inovações e reivindicações.

Essa nova realidade obriga os professores a se adaptarem ao novo paradigma de conhecimento demandado pelas alterações no mundo do trabalho. Neste contexto o professor deve se apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação. Isto significa reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas no sentido de ampliar horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos do som e das imagens no processo de apropriação, reprodução e produção do conhecimento (TERUYA, 2006, p.81).

Guimarães (2004), discorre que na formação do professor o uso das novas tecnologias no cotidiano escolar, o caracteriza, não como um especialista de educação para as mídias, mas como, o ‘educador’, “professor do século XXI, que integra as diferentes mídias em suas práticas pedagógicas” (GUIMARÃES, 2004, p.69). Neste sentido compreendemos que como nas outras áreas do conhecimento, principalmente na educacional, o profissional, tem sempre que capacitar em seus conhecimentos e inovar em suas práticas, recursos aos quais seus alunos utilizam ou que precisam conhecer para agir numa sociedade que faz uso dessa tecnologia. Portanto a resistência desses profissionais no uso dos meios de comunicação prejudica na formação dos educandos, pois a escola é uma instituição capaz de desenvolver a criticidade diante desse cenário midiático e propiciar o uso consciente da mídia. Quanto à insegurança do professor diante das tecnologias ela é real e decorre devido a exaltação da potencialidade da mídia. Em contrapartida a competência e a autonomia do professor como fatores primordiais para o sucesso da educação. “A competência é um pressuposto desconsiderado ao se analisar o uso das novas tecnologias em educação, visto que não é o uso do de um instrumento mais sofisticado que irá atribuir maior ou menor competência ao professor” (GUIMARÃES, 2004, p.68).

As tecnologias são instrumentos que mediam e auxiliam nos processos, os resultados dependem de como são empregadas na metodologia de trabalho, ou seja, como fazer seu uso consciente e bem-sucedido.

O autor Moran (1997, p.8) segue essa compreensão ao defender que os resultados dependeram de nossas intenções e objetivos. Afirma que:

Nossa mente é a melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona, sente, intui e pode surpreender. Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, nós as utilizaremos para comunicar-nos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes.

Kenski (2008) relaciona a educação com a comunicação, ressalta a importância da comunicação para o social, acrescentando que a comunicação devido às tecnologias está em constantes mudanças, que causam a exclusão, pois atualmente a comunicação é mediada por recursos. Aponta que não é

possível pensar em um procedimento que eduque para o domínio completo de um recurso, mas que é “urgente compreender a lógica do processo de avanços e suas funcionalidades [...], para oferecer [...] novos modos de atuação para o ensino e a produção de conhecimento.”(KENSKI, 2008, p.662). Ela esclarece a atualização, tanto da educação como a comunicação, é oportunizada pelas inovações tecnológicas, ao mesmo, que é exigida uma educação para uma sociedade em plena modificação. Como as instituições educacionais são de “principalmente, de pesquisas e processos que colaborem para o avanço e criação de novos conhecimentos” (ibid, p.663), elas são promotoras de transformações sociais e tecnológicas.

Considerando que a incorporação de práticas extra-escolar, como o trabalho em redes, contribui para uma formação e atualização do sujeito na realidade social em que vive, e não deixando de considerar o contexto econômico e as possibilidades de inclusão desse sujeito, é necessário desenvolver situações que não desampare e nem limite à aquisição de conhecimento na sua formação.

Reconhece-se, então, que a mídia exerce um papel educativo, isto é, a mesma dissemina hábitos, juízos éticos e estéticos nas relações sociais. Frente a isso, evidencia a necessidade de pensarmos criticamente em relação à mídia, pois caso esta reflexão não aconteça poderemos ter os nossos sentidos anestesiados tornando-nos ingênuos. Para sairmos desse alheamento é preciso ter claro o que de fato está ocorrendo ao nosso redor e, para tanto, precisamos nos posicionar num constante indagar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. *Mídia, Criança e Consumo*: alguns desafios e possibilidades para o contexto escolar. 2008. 53 fls. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

CARDOSO, C. M. *Humanidades em comunicação*: um diálogo multidisciplinar. In: Clodoaldo Meneguello Cardoso (org.) Bauru: UNESP/FAAC; São Paulo : Cultura Acadêmica Editora, 2005.

CAVICCHIOLI, Gabriela Spagnuolo. *Mídia, infância e educação*: um estudo quanto a percepção de crianças frente programas sensacionalistas que exploram a violência .2008. 68fls. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia)-Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008

GUARESCHI, Pedrinho A. *Mídia, educação e cidadania*: tudo o que você deve saber sobre mídia / Pedrinho A. Guareschi, Osvaldo Biz.-Petrópolis ,RJ: Vozes, 2005.

GUIMARAES, Sheila Denize. *Pesquisa colaborativa: uma alternativa na formação do professor para as mídias*. Ci. Inf., Brasília, v.33.n.1, abr. 2004. Disponível em pp. 68-71 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-Formação de professores: experiências e reflexões 2519652004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 abril 2009.

IKEDA, Daisaku. *Proposta educacional: algumas considerações sobre a educação no século XXI* / Daisaku Ikeda ; tradução Elizabeth Miyashiro- São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2006.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Educação para a leitura crítica da mídia: democracia radical e a reconstrução da educação*. Educ. Soc., Campinas, v.29, n. 104, pp. 687-715 out. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 abril de 2009.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e comunicação: interconexões e convergências*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, out. pp. 647-665, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 de abril de 2009.

LOUREIRO, Robson. *Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”* /Robson Loureiro, Sandra Soares Della Fonte.- Campinas ,SP: Papirus , 2003

MORAN, José Manuel. *Como utilizar a Internet na educação*. Ci. Inf., Brasília, v.26, n. 2, maio 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 de abril de 2009.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. *Infância, Experiência e Trabalho Docente*. 2007. 129 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

SOUZA, Nivaldo Alves de . *Educação, Ética e Comunidade Educativa*. Philos. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 05-111, 2001.

TERUYA, Tereza Kazuko. *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação/ Tereza Kazuko Teruya* - Maringá, PR: Eduem, 2006.



MÍDIAS E MEDIAÇÕES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: VAMOS FAZER RÁDIO?

Roberto Antonio Pereira de Camargo¹

INTRODUÇÃO

Para a maior parte das pessoas que integram uma comunidade escolar, em especial os estudantes, o convite para fazer rádio soa como uma possibilidade muito interessante, uma alternativa aos métodos e práticas tradicionais de ensino, ou mesmo uma oportunidade de fazer “algo diferente” na escola. Em variadas ocasiões e contextos, pudemos verificar que uma proposta dessa natureza repercute de forma intensa entre crianças e adolescentes até 15 anos, um pouco menos entre os estudantes do Ensino Médio, mas muito pouco entre os professores nas instituições de ensino. Equipes pedagógicas e diretivas dão respostas diversas, conforme a formação e as experiências dos profissionais que as constituem.

Diante disso, seria precipitado defender projetos de mídias e mediações para as escolas com a promessa inequívoca de resultados positivos. Sem dúvida, ações que aproximam a comunicação da educação têm grande potencial de contribuir para a formação de crianças e adolescentes, tanto que são previstas nos parâmetros curriculares, principalmente para o trabalho com temáticas transdisciplinares. Antes, porém, é recomendável que se faça uma sondagem e um planejamento da ação, levando-se em conta a cultura própria do ambiente, sem os quais a proposta pode não “colar” no cotidiano escolar.

Desde o início do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, a vida social é cada vez mais permeada pela cultura midiática. Trata-se de mais uma dentre várias mediações estruturais que modelam a sociedade e, em consequência, as formas de viver. Assim como a língua, a economia, o poder político e a religião, a mídia influencia a maneira como as pessoas apreendem o mundo à sua volta. É sempre uma experiência individual, mas que também revela certos padrões de respostas às mensagens midiáticas, originados pelas estruturas sociais em comum.

¹ O autor é jornalista, com Especialização em Comunicação Popular e Comunitária pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, assessor especial do Colégio de Aplicação da UEL. Contato: robert.camargo@uol.com.br

Em Orofino (2005), o pedagogo e professor universitário Moacir Gadotti afirma, na apresentação do livro, que a cultura primária, aquela auto-formativa e das experiências de vida, encontra-se, especialmente na infância, impregnada pelo caldo de cultura dos meios massivos de comunicação. As crianças, conectadas ao mundo pelas mídias, são atualmente hiper-estimuladas por linguagens que se constituem pela sobreposição de sons e imagens em movimento.

Há, assim, uma espécie de letramento em mídias que explica a naturalidade e o interesse com que estudantes do Ensino Fundamental aderem à proposta de utilizar as linguagens midiáticas no contexto escolar. Importa, todavia, investigar por que esse grupo dá uma resposta de clara adesão, ainda que passiva, aos meios e às mensagens que lhe são dirigidas. Uma hipótese para explicar o poder de sedução da cultura midiática junto ao público infantil e adolescente pode ser construída a partir do convite ao prazer, tão presente em suas formas de expressão. As pessoas querem ter experiências prazerosas, algo que a mídia oferece e que não pode ser ignorado por aqueles que têm a função de ensinar.

Particularmente, as crianças são bastante motiváveis pela satisfação de seus anseios de felicidade. Talvez por isso, quando convidadas a fazer rádio na escola, elas vislumbram uma experiência prazerosa e revelam-se encantadas com a possibilidade de reproduzir, no espaço escolar, uma prática comum em contextos de entretenimento. Evidentemente, um projeto de mídias e mediação escolar vai além do lúdico e do divertimento, mas não se pode ignorar essa dimensão, sob pena de fracasso da iniciativa.

Ainda que aprendizado e diversão pareçam inconciliáveis, a escola pode aprender com a cultura midiática a tratar a aprendizagem como uma experiência de prazer. Há quem refute esta tese, pela constatação de que as formas como a cultura midiática representa a realidade são fantasiosas e ilusórias. A afirmação, embora seja verdadeira, não invalida a possível contribuição da cultura midiática à reflexão sobre o ato de aprender, desde que haja o comprometimento dos educadores em desmistificar a mídia, ou seja, de evidenciar os limites da representação, denunciando as formas como ela reduz, simplifica ou distorce a realidade.

Não se trata, aqui, de propor que se incorpore a cultura midiática a ponto de sobrepujar a práxis escolar. Ignorá-la, porém, também é um equívoco na medida em que ela nos constitui socialmente, o que já seria motivo suficiente para considerá-la nos currículos escolares. Uma visão multidisciplinar e integradora pode ser o caminho para abordar de maneira equilibrada a cultura

midiática na escola, de modo a realizar o potencial comunicativo demonstrado pelas crianças e adolescentes.

Quanto aos alunos do Ensino Médio, é preciso identificar uma postura típica de sua faixa etária, que é a resistência inicial a uma ideia nova. Dificultando a adesão imediata à proposta de fazer rádio, há todo um contexto inibitório, próprio dessa fase da vida, o qual inclui o receio de exposição, a desconfiança quanto a objetivos e chances de sucesso do projeto e a insegurança para tomar decisões. À medida que se estabelece um vínculo com o grupo, que se esclarecem a finalidade da proposta e os resultados esperados, e que se efetiva um método participativo de ação, a rádio escolar pode ser vista por esses alunos como uma experiência positiva, que corresponde às variadas expectativas pessoais.

No caso de professores, a resistência é maior e mais generalizada por outras circunstâncias. O que mais temos observado é a dificuldade dos docentes em adotar metodologias diferentes das que tradicionalmente empregam em sala de aula. Trazer a mídia para o interior desse espaço implica a necessidade de novos planejamentos de ensino, novas habilidades, domínio no uso de equipamentos eletrônicos e, talvez, uma desconfortável vulnerabilidade, por causa da simetria na relação com os alunos, quando se trata de um saber que não se origina de fontes tradicionais que o professor, melhor do que todos, conhece tão bem.

É muito justa a reivindicação de educadores por incentivos à sua formação continuada. Desenvolver novas habilidades e qualificar-se para fazer planejamentos diversificados da prática docente exige tempo e investimentos, o que nem sempre é proporcionado ao profissional da educação. Por outro lado, a decisão de lançar-se à aventura de educar com as mídias, e para elas, tem como requisito a crença de que o conhecimento se constrói a partir do intercâmbio, e que o professor não será de forma alguma menos importante no processo de ensino e aprendizagem, simplesmente por trocar o papel de transmissor pelo de mediador.

A RÁDIO E SUAS MEDIAÇÕES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Quando a escola conta, em suas equipes de pedagogos e diretores, com profissionais capazes de ampliar os horizontes da educação pela incorporação de estratégias menos tradicionais, aumentam as chances de se estabelecer no grupo de educadores um olhar sensível à inclusão da cultura midiática nas práticas educacionais. E, ainda que haja resistência por parte de professores, os alunos da escola podem ser beneficiados por projetos paralelos, especialmente

no contra-turno escolar, bastando que se disponibilize uma estrutura para trabalhar com as mídias, sob coordenação de um profissional de comunicação.

Tem sido exatamente assim a experiência do Colégio Estadual Prof. José Aloísio Aragão, o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina. Na gestão iniciada em 2010, a direção do colégio demonstrou interesse em implantar um projeto de rádio na escola. Em uma reunião entre a sua equipe gestora e a coordenação do E-RADIAR², ficou definido que a proposta seria levada a estudantes da 5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental e também de 1^a e 2^a séries do Ensino Médio. Antes, porém, foi feita uma apresentação do projeto para os professores da escola, durante a semana de formação pedagógica. Cerca de 40 educadores puderam conhecer o trabalho realizado pelo E-RADIAR em outras escolas, e discutir as possibilidades de implantá-lo no Colégio de Aplicação.

No segundo semestre letivo, o projeto teve início com quatro turmas que totalizavam 25 alunos participando espontaneamente das oficinas de rádio. A escola solicitou e recebeu da Universidade Estadual de Londrina equipamentos para produção radiofônica. Na fase de implantação, as oficinas foram realizadas em um espaço provisório, enquanto a direção providenciava a reforma e adaptação de uma sala para a instalação dos equipamentos e montagem de um estúdio de rádio.

No ano de 2011, com seu estúdio em funcionamento, a rádio escolar foi efetivamente implantada como atividade extra-curricular, oferecida em contra-turno, com a possibilidade de alunos e professores proporem produções educativas ou mesmo de entretenimento.

Sob nossa coordenação, as atividades da rádio incluem programações musicais para transmissão nos intervalos das aulas, programas informativos que incluem pequenas reportagens e produções educativas realizadas em parceria com professores da escola, de acordo com seus planejamentos de ensino, como é o caso do “Deixa que eu conto” e do “Ciência divertida”. Os alunos participam de todas as etapas de produção, pautando seus assuntos, criando roteiros, realizando entrevistas e enquetes, gravando as locuções e editando os áudios.

Os programas podem ser transmitidos pelo sistema interno de som, com data e hora previamente marcadas para chegar às salas de aula, por meio de caixas de som nelas instaladas. Para conteúdos de entretenimento, utilizam-se sistemas de som que transmitem para o pátio da escola, durante o intervalo das

² Projeto de Rádio Escolar da UEL FM, emissora educativa da Universidade Estadual de Londrina, do qual participamos, promovendo oficinas de produção radiofônica com estudantes de escolas públicas de Londrina/PR.

aulas. Por fim, uma *web-rádio*, em construção, irá disponibilizar os conteúdos produzidos pela rádio escolar e ainda permitir transmissões ao vivo, para além dos muros da escola.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

Citelli (2006) afirma que os meios, mais do que suportes tecnológicos, constituem uma dimensão estratégica da cultura, e representam “referências orientadoras” de fenômenos sociais, econômicos e culturais. Para ele, o exercício da linguagem não pode ser visto unicamente como um recurso ou instrumento de expressão de ideias e valores. Para além de sua aplicação utilitária, a linguagem tem uma produtividade discursiva que lhe garante o potencial de gerar sentidos, ainda que seja em uma dimensão simbólica, sem alcançar o mundo real.

O autor defende o reconhecimento de novas formas de ver e perceber o mundo, mas aponta os desafios que se colocam ante a tentativa de promover o diálogo entre a escola e os meios de comunicação. No plano conceitual, indica a necessária superação de uma tendência de usar a tecnologia para reforçar o processo educativo tradicional. Sem ir além do encantamento com as tecnologias da comunicação, e sem passar da perspectiva estética para a ideológica, não se chega a perceber a comunicação como “instância de mediação cultural dotada de linguagem própria”.

Mediar a cultura midiática é um imperativo em países como o Brasil, onde as emissoras investem mais na formação de consumidores do que de cidadãos. O público, em especial o adolescente, é atraído pela linguagem ágil e informal do rádio e, assim como adere facilmente aos padrões musicais, assume também os valores comportamentais difundidos à exaustão, os quais, por sua vez, geram as necessidades de consumo que sustentam o ciclo de financiamento da mídia. O cenário assim criado reforça a necessidade de que a escola exerça um contraponto, investindo na assimilação crítica da cultura midiática.

Muitas ações já foram e continuam sendo realizadas, especialmente pela iniciativa de secretarias estaduais e municipais de educação, visando levar a experiência midiática para dentro do espaço escolar e ali discuti-la. São projetos que oferecem equipamentos e treinamento a professores, para simular a produção radiofônica e a edição de jornais na escola. Bem planejadas, do ponto de vista político-pedagógico, tais experiências orientam para uma metodologia que inclui promover a leitura ou escuta crítico-reflexiva de produções diversas, antes de estimular o jovem a produzir seu próprio jornal ou

programa de rádio; orientar a produção de pautas representativas dos interesses do grupo; integrar os diferentes sujeitos, alunos, professores e familiares, no processo comunicativo.

Promover a aproximação entre a educação e a comunicação pode parecer uma proposta atraente, em um primeiro momento, mas é preciso reconhecer que há, entre os dois campos, significativas oposições, como assinala Jacquinet (2008). Uma comparação entre as especificidades de cada área pode induzir à crença de que a comunicação, por seu surpreendente desenvolvimento tecnológico, encontra-se à frente da educação e que, por essa razão, pode socorrê-la.

Observemos que a primeira lida com a atualidade, enquanto a segunda remete ao registro do que é passado. Uma é ágil no repasse da informação, a outra demora-se no processo de fixação do saber. Mas, o balanço desloca-se para o outro lado quando se considera que a comunicação representa o efêmero, enquanto a educação consolida aquilo que permanece. A primeira tem conteúdos fragmentados e de significação subjetiva, e a segunda ordena o conhecimento em sequências objetivamente assimiláveis.

Qualquer tentativa de apontar uma posição hegemônica de uma das duas áreas resulta infrutífera, pois ambas constituem instâncias de formação da cultura e do conhecimento. Seria mais produtivo buscar entender os pontos em que convergem e os em que se distanciam, para articular estratégias focadas na complementaridade que uma pode oferecer à outra.

Em Soares (1999), identificamos a vertente de “uma ação comunicativa no espaço educativo”, uma pretensa integração que mais parece uma intervenção salvadora. Caberia ao comunicador, explica Soares, “assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação”. Seus esforços de pesquisador têm o mérito de realimentar a discussão sobre as necessárias transformações no campo educacional, mas precisam ser analisadas mais a fundo quando apresentam a comunicação como o novo, o que se deve inserir no contexto, enquanto a educação carrega o ônus daquilo que é ultrapassado e precisa ser superado.

Orozco-Gómez (2002), que pesquisa as mediações culturais, convoca a escola a assumir um papel mediador crítico do processo de recepção midiática. Propõe fazer da mídia uma aliada, reconhecendo que ela dispõe de um atributo facilitador da aprendizagem, que é a reprodução de situações reais, enquanto a escola preocupa-se basicamente em criar situações propícias ao processo ensino-aprendizagem. Ninguém está imune, afirma o autor, à circulação de informações, significados e sentidos, gerados e difundidos pelos meios de

comunicação de massa. Por isso a intervenção pedagógica tem um caráter fortalecedor da capacidade do educando de ressemantizar as mensagens recebidas, o que favorece o processo de construção do conhecimento, com autonomia e senso crítico.

Para Baltar et al. (2008), que discutem a implementação de rádios em escolas públicas, as rádios escolares podem até funcionar como recurso de “ensinagem” de conteúdos, mas caracterizam-se principalmente por serem instrumentos de interação sociodiscursiva entre os membros da comunidade escolar, uma experiência que, segundo os autores, tem o mérito de contribuir para uma reflexão sobre as relações entre comunicação e educação.

Reconhecendo que somos seres social e historicamente constituídos, não podemos fugir à reflexão sobre a presença massiva da mídia em nossas vidas. Nossos comportamentos são, em maior ou menor grau, uma resposta às mensagens que, por diferentes canais, chegam até nós impregnadas de ideologias. Para Orofino (2005), incluir o estudo e a utilização das mídias na escola significa uma possibilidade de pensar a formação humana, levando-se em conta uma dimensão importante da esfera social, que é a cultura midiática.

Todavia, a inserção irrefletida de tecnologias de informação e comunicação na prática escolar reduz a questão a uma abordagem meramente instrumental da mídia na educação. Sem uma mediação pedagógica, dificilmente se encontram respostas satisfatórias para o desafio de ressignificar a realidade representada pela cultura midiática. Nem mesmo a experiência de autoria em produções de mídia garante a apropriação crítica dos códigos da comunicação, embora a visibilidade assim proporcionada aos atos da imaginação e da criatividade concorram para uma atitude menos passiva da criança frente aos meios.

Sem dúvida, o uso das mídias na escola amplifica vozes que nem sempre são plenamente ouvidas. Mas, segundo a autora, tratadas como constituintes do projeto político pedagógico, as mídias devem ser efetivamente entendidas como meios e não como finalidades em si. A produção de um jornal escolar, de um áudio ou de um vídeo têm sentido pedagógico quando contribui para a problematização do conhecimento e desperta uma atitude crítica.

Caso contrário, se tiver unicamente um caráter funcionalista, tende a ser uma reprodução de padrões que os veículos fartamente propagam, e a experiência midiática na escola acaba se reduzindo a uma alternativa para a elaboração de produtos, sem inovação significativa na forma de construir conhecimento. O pior dos mundos, podemos concluir, à medida que a instituição escolar, assim agindo, acaba corroborando uma cultura midiática assentada em estereótipos e interesses mercantilistas.

Orofino vê a escola como um cenário social em que se efetiva intensa circulação de significados e sentidos produzidos pelas mídias e também sobre elas. Para que se consolide uma pedagogia dos meios, no entanto, a autora defende a superação do paradigma fragmentário, de orientação funcionalista, e sua substituição por um enfoque transdisciplinar e integrador, orientado para a problematização de conteúdos e realidades.

A pesquisadora entende como importante a presença de um profissional de comunicação social vinculado à prática escolar. Sua função, além de educar para o uso dos meios, é o de “articular as práticas de diferentes educadores, disciplinas e séries, mobilizando diferentes sujeitos, interesses e necessidades de produção de comunicação mediada a partir da escola.” Uma opção que, por um lado, favorece o uso pedagógico dos meios, mas que pode também reforçar a visão fragmentada se, entre os educadores, ratificar a ideia de um fazer midiático como especificidade técnica, incompatível com sua ação docente.

POR QUE RÁDIO NA ESCOLA?

Citelli (2006) afirma que a linguagem radiofônica, ajusta-se às variabilidades, possibilitando o domínio simbólico e, ao mesmo tempo, mecanismos de interação com as audiências. O autor vislumbra, assim, o potencial da linguagem de rádio na educação formal:

O rádio, lugar comunicacional por onde circulam informações, educação, entretenimento, levado para as salas de aula, seja para o trabalho com os materiais já existentes e postos à disposição da sociedade pelas emissoras comerciais, educativas, comunitárias, seja para que os próprios alunos produzam seus programas e os difundam nos espaços escolares, contribui com vistas ao desvelamento da informação e do conhecimento [...] Reside nesse tipo de iniciativa, que estimula as relações entre comunicação e educação, uma alternativa para se ouvir/ler/reler as palavras, no caso em exame, segundo a perspectiva que chamamos de compreensiva. (CITELLI, 2006, p. 103).

A radiofonia oferece muitas possibilidades à comunicação social. Suas características de linguagem e de veiculação de conteúdos conferem-lhe um potencial expressivo para alcançar os mais diversos estratos sociais. A narrativa radiofônica explora muito bem o poder de convencimento da linguagem oral, ao estimular a produção de sentidos pela combinação da força emocional da música e outros sons, com a força intelectual dos textos³. A mensagem

³ A suposta necessidade de uma significação visual das mensagens, da parte do ouvinte, é refutada por Eduardo Meditsch, em seu livro *Teorias do rádio: textos e contextos*.

radiofônica suscita efeitos junto ao público receptor e mobiliza a opinião das pessoas que a ouvem.

Em seus primórdios, no início do século XX, o Rádio no Brasil tinha a proposta de ser um veículo difusor de cultura, e os seus iniciadores esforçaram-se para torná-lo um instrumento de educação e transformação social. Foram muitas, porém, as dificuldades, principalmente o elevado custo da produção radiofônica e da aquisição de aparelhos receptores, o que restringia o acesso da população à nova mídia.

Somente a partir da substituição das válvulas pelo transistor, o que viabilizou a fabricação em escala de receptores de rádio leves e portáteis, que o Rádio tornou-se um meio de comunicação popular, de grande alcance e penetração. Por outro lado, considerando que o Estado não investiu em modelos de radiodifusão pública e educativa, preferindo dar abertura para a inserção de publicidade na programação, o Rádio tornou-se um veículo interessante para os anunciantes, e lucrativo para os “donos” de emissoras.

A produção radiofônica afirmou-se, desse modo, como fonte de entretenimento para a população, e sua utilização passou a seguir os interesses dos anunciantes, ou seja, a conquista e a fidelização de consumidores para seus produtos. Para ganhar audiência e, assim, dar mais retorno aos anúncios publicitários, as programações passaram a ser segmentadas de acordo com os diferentes públicos-alvo. Essa estratégia se faz evidente pelo conteúdo, pela linguagem empregada por locutores e apresentadores, pela programação musical e pelo formato dos programas.

Embora algumas emissoras de rádio, especialmente as educativas, mantivessem um compromisso mínimo com o jornalismo público e com a prestação de serviços, as programações de rádio, em sua maior parte, consolidaram gêneros radiofônicos desprovidos de qualquer intenção educativa, em evidente desvio da finalidade social dos veículos de radiodifusão.

A vocação do Rádio para difundir cultura, no entanto, é uma força latente, o que se verifica toda vez que a intenção de fazer comunicação social é maior do que os interesses mercadológicos. Para o pesquisador argentino Mário Kaplún⁴, comunicar é provocar significados, suscitar mudanças e produzir comportamentos. Deste prisma, podemos inferir que comunicar é também levar o receptor a perceber a realidade que o cerca, estimular nele a reflexão crítica e promover interações, desde que formas sociais de apropriação desse meio sejam viabilizadas em diferentes instâncias, a partir de um agir político e ideológico.

⁴ KAPLÚN, Mario. *Producción de programas de radio – el guión, la realización*. Quito: CIESPAL, 1978.

A PRODUÇÃO DA RÁDIO APLICAÇÃO

Os primeiros conteúdos da rádio escolar do Colégio de Aplicação da UEL tiveram um caráter mais jornalístico. Por serem programas resultantes das oficinas de produção radiofônica do Projeto E-RADIAR, refletiam um modo de fazer rádio focado na informação, com um viés educativo, marca da emissora que proporcionou a experiência aos estudantes do colégio.

Assim surgiram programas de reportagem pautados em temas pertinentes ao cotidiano escolar. Os grupos se organizavam, dividindo as funções conforme a estrutura clássica de produção radiofônica: pauta, pesquisa, reportagem, edição e apresentação. Os produtos eram veiculados pelo sistema interno de som, sendo recebidos em sala de aula por alunos e professores.

Questões técnicas algumas vezes comprometeram a recepção, principalmente a dificuldade de ajustar o volume de som adequado para todos os ambientes. Também houve situações em que a transmissão interferiu na atividade realizada em sala de aula, como avaliação ou apresentação de audiovisual, embora a veiculação dos programas fosse sempre agendada e divulgada com antecedência para os docentes, por meio de cartaz na sala dos professores.

Excluídos tais contratemplos, a receptividade ao programas tem sido, em geral, satisfatória. No período vespertino, que tem turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, é bastante comum, após uma transmissão, alunos nos abordarem nos corredores do colégio, interessados em informações complementares do programa apresentado ou, mais frequentemente, em participar das produções seguintes.

Uma reação menos entusiasmada, quase apática, é o que registramos entre os alunos do Ensino Médio diurno. Quando indagados sobre a produção da rádio escolar, porém, afirmam gostar e achar interessante que seja uma atividade possível no colégio. Mas, raramente a transmissão de um programa desperta, entre eles, o desejo de participar da rádio, por motivos que analisamos alguns parágrafos atrás.

Os alunos do Ensino Médio noturno reagiram de forma peculiar às transmissões. Primeiramente, revelaram forte estranhamento pela possibilidade de fazer rádio na escola, demonstrando, em seguida, interesse em conhecer o sistema de produção. Ao avaliarem o programa transmitido, criticam abertamente a forma e o conteúdo, propondo produções mais “adultas”, sobre temáticas mais pertinentes. Fazendo aqui uma autocrítica, temos que reconhecer nossa tendência, nas primeiras produções, em influenciar os alunos

na redação dos roteiros e dos textos para locução. Talvez inconscientemente tenhamos passado um modelo de rádio escolar, o que acabou deixando uma marca um tanto “adolescente” nos programas.

Nas ocasiões em que se realizou o “Intervalo Musical” para alunos do Ensino Fundamental, o interesse despertado foi muito grande. Foi necessário adotar uma lista de inscrição para aqueles que demonstravam interesse em fazer programação musical, locução e apresentação. O que chama a atenção nesse tipo de programa é a forte influência das emissoras comerciais, que transformam determinados gêneros e artistas da música em padrões de consumo, sem abertura para a diversidade e para uma formação eclética do ouvinte no universo musical.

Aqui, nos deparamos com uma oportunidade, quase um dever, de promover uma mediação educativa. Cientes de que proibir ou impor gêneros musicais na programação seria tolher a liberdade de escolha do aluno, optamos pelo diálogo responsável e construtivo. Estabelecemos como critério mínimo a avaliação das letras das músicas, para não correr o risco de transmitir, no espaço escolar, mensagens inadequadas. Incentivando a pesquisa musical, possibilitamos resgatar ou introduzir algumas trilhas que não frequentam as “play lists” das FMs comerciais.

Em todos os casos, as respostas e reações do público da rádio têm norteado a continuidade das ações. Já percebemos que o intervalo é o momento mais oportuno para transmitir produções que, mesmo focadas no entretenimento, possibilitam fazer a necessária mediação da cultura midiática, pelo menos no que diz respeito ao universo sonoro. Mais do que tocar música, pretendemos produzir programas musicais mais elaborados, levantando informações relevantes sobre o trabalho artístico e refletindo sobre o contexto da produção musical, a partir de pesquisas e entrevistas com conhecedores de música.

Quanto aos programas de reportagem, a rádio também buscará, com a opção pela diversidade, abrir espaço para diferentes estilos e vozes. A frequência com que serão produzidos ainda depende de se estabelecer uma rotina de produção, e também de avaliar melhor o impacto que a transmissão causa ao interromper atividades em sala de aula. Possivelmente, a *web-rádio*, com a opção de *podcasting*, seja, em futuro breve, uma alternativa para lidar com essa dificuldade.

Há, ainda, um potencial muito grande de ação da rádio escolar em parcerias pedagógicas com os professores. Nas vezes em que foram implementadas, os resultados foram bastante positivos. É o caso do “Deixa que eu conto” e do “Ciência divertida”, que produzem *spots* culturais. O primeiro

é uma adaptação de obras literárias para a linguagem de rádio, feita com o objetivo de promover a leitura. Os estudantes gravam trechos de diálogos, interpretando os personagens da história. O segundo é uma divulgação bem humorada de curiosidades científicas. Depois de pesquisar temas do seu interesse, os alunos preparam um roteiro para transmitir a informação de um modo informal e bem divertido.

O recurso do humor na construção de personagens e na articulação dos roteiros fascina os estudantes, contribuindo para a adesão à proposta da produção em rádio. Mesmo aqueles que optam inicialmente por uma função em que não precisem se expor oralmente acabam se envolvendo de forma direta com a produção do conteúdo. Ao mesmo tempo, a ação de adaptar o texto original para uma linguagem adequada ao rádio, com os planos de edição de áudio, constitui um rico momento de mediação cultural, que contribuiu para a formação crítica em relação à cultura midiática.

De nossa parte, as parcerias têm sido propostas aos educadores. Há um potencial de expansão dessa forma de utilização da rádio escolar que intencionamos desenvolver. À medida que avançarem os projetos já citados, e que novos projetos sejam criados, a expectativa é ver crescer as demandas, não somente a partir das especificidades das disciplinas, mas principalmente com a proposição de produções transdisciplinares, o que refletirá a conquista, pela rádio, do seu lugar no projeto pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma discussão séria sobre a incorporação da cultura midiática pela escola já não comporta o viés utilitário ou funcionalista, representado pela defesa apaixonada das chamadas tecnologias da informação e comunicação nas práticas escolares. Soa no mínimo anacrônico referir-se a elas como novas tecnologias, posto que já fazem parte de nossas vidas, gostemos disso ou não.

Convivemos com a “Revolução Digital” já há duas décadas. Procedimentos e operações das mais variadas áreas de atividade humana foram e continuam a ser transformadas pelas possibilidades que a transmissão digital de dados oferece. Não seria diferente com a comunicação, cujos empreendedores têm sabido capitalizar muito bem os avanços tecnológicos, de modo a disputar públicos crescentes para seus produtos.

O próprio conceito de comunicação de massa entrou em cheque, diante da maior interatividade possível ao usuário dos meios. Se, no passado, aguardávamos com expectativa a programação a nós preparada pelos veículos,

hoje podemos escolher o quê, quando e como ler, ouvir ou assistir. Fazemos nós mesmos nossas programações, escolhendo os canais e os produtos midiáticos, de acordo com nossas preferências e interesses.

Paradoxalmente, a cultura midiática, que se instalou em definitivo na sociedade, ainda se mostra capaz de operar mecanismos de manipulação com os quais orienta o consumo para determinados nichos, de forma a garantir uma padronização de preferências e assim manter a escala massiva de audiência, ou o número de internautas conectados, se quisermos atualizar a terminologia. Portanto, não há mais tempo para discutir sobre a pertinência da incorporação da cultura midiática pela escola. Insistir nesse debate seria, usando uma expressão popular, como “arrumar as cadeiras no convés do Titanic”.

O que não se pode deixar de ver é que, neste contexto, a mediação escolar é uma necessidade ainda maior do que a que já se admitia quando a televisão assombrava o campo da educação. No caso específico da escola aqui estudada, o diagnóstico aponta para o potencial de ação da rádio escolar, desde que os esforços para sua implementação sejam mantidos. A proposta é bem recebida, ou seja, a novidade agrada, e o seu impacto na atitude do aluno diante do conhecimento é positivo, porque representa uma alternativa que o integra ao processo.

Tudo isso confirma o quanto é necessária essa mediação, mas não nos dispensa de fazermos planejamento e análise contínuos, buscando a abordagem adequada para cada faixa etária, as maneiras de estimular novas parcerias e a consolidação de uma “grade” de programação permanente, que sinalize claramente os espaços a serem ocupados pelos sujeitos da escola.

Concluimos com Orofino (2005), que nos chama a atenção para o potencial efeito de uma pedagogia dos meios em desafiar ideologias dominantes, uma vez que a escola que a adota vem a tornar-se um “espaço cultural crítico em que sejam ressignificados os conteúdos veiculados pela mídia”. Para isso, importa não somente dominar os códigos necessários à leitura crítica da mídia, mas também aprender a “escrever por meio dessas novas linguagens”. E então, vamos fazer rádio?

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos et al. *Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 1, Rio de Janeiro: ALAB, 2008.

CITELLI, Adilson. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Educação e mudanças: novos modos de conhecer*. In: *Outras linguagens na escola*, 4ª. ed. CITELLI, Adison (Coord.). São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: SENAC, 2000.

JACQUINOT, Geneviève. *O que é um educador?* In: *I Congresso Internacional de Comunicação e Educação*. São Paulo, maio 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2012.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2005.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: tríade do século XXI*. In: *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, ano 8, nº 23, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. In: *Revista Contato*, Brasília, ano 1, nº 2, 1999.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DAS ARTES PLÁSTICAS E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Patrícia Mariani Schmidt¹

Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira²

O grande avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), dos últimos anos, principalmente no campo das tecnologias digitais que possibilitam comunicar, desenvolver, editar e partilhar sons e imagens em tempo real tem provocado alterações na forma de vida e trabalho dos seres humanos em seus múltiplos aspectos. De acordo com Oliveira (2010), as mudanças ocorridas nas áreas de ciência e tecnologia nos últimos cinquenta anos, principalmente no campo das tecnologias de informação e comunicação, têm provocado mudanças bruscas no modo de ser, de viver e de conviver de boa parte dos indivíduos. As informações são transmitidas em tempo real com uma profusão de imagens e sons como nunca antes ocorridas. As distâncias físicas cederam lugar à proximidade virtual.

[...] a tecnologia não apenas penetra nos eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciência e educação – na verdade, toda a gama de interações sociais, é impensável (ARONOWITZ apud SANTAELLA 2003, p.26).

As TIC alteram não só a nossa relação espaço e tempo, mas também concepções e paradigmas, pois ao provocar alterações nas relações citadas acima contribuem para que o ser humano altere também a forma de pensar e se relacionar com o mundo vivido. Lojkin (2002) entende que o conceito de revolução informacional é para a sociedade hoje, o que significou a revolução industrial para o séc. XIX, já que a nova forma de trabalho alterou a maneira de pensar e ser dos homens.

Diante dos avanços das TIC, a escola deixa de ser a única detentora do conhecimento e os meios de comunicação passam a mediar os processos

¹ Discente do Curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente da Universidade Estadual de Londrina – Pr- CEMAD- UEL. Contato: patricia.m.schmidt@gmail.com

² Doutora em Educação, Docente da Universidade Estadual de Londrina e Coordenadora do Curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente- CEMAD- UEL. Contato:diene_embo@yahoo.com.br.

educativos formais e informais, exigindo da escola uma readequação para acompanhar os processos de mudanças gerados pelas TCI e para buscar ações pedagógicas que promovam aproximações com as realidades sociais, culturais e econômicas de determinado contexto.

[...] Ocorre que hoje, tanto os meios de comunicação passaram a funcionar como mediador dos processos educativos, quer formais quer informais – e não nos referimos apenas aos recursos a distância – como a escola deixou de ser a exclusiva agência de promoção de educacional. Os pólos de formação descentraram-se e tenderão a intensificar cada vez mais as possibilidades de se obter informações e mesmo conhecimentos por meio de mecanismos até há pouco privativos do espaço escolar (CITELLI 2001, p.22).

A escola enquanto instituição privilegiada na construção de valores sociais é, ao mesmo tempo, geradora e consumidora de informações, sendo, portanto, necessário analisar a presença das tecnologias na educação sob diversos ângulos – sua extensão frente às diversas áreas de conhecimento, a multiplicidade dos meios de comunicação e acesso a informação e o sistema educacional, o uso das tecnologias digitais na escola e a “substituição do professor”, a pouca receptividade do corpo docente em relação às TCI. São inúmeros os apontamentos e as reflexões possíveis sobre a presença da tecnologia na escola. Professores, coordenadores e especialistas, entre tantos profissionais, concordam, discordam e levantam inúmeras questões extremamente complexas.

No ensino das artes visuais as tecnologias ampliam as alternativas de produção de artes, bem como o acesso aos trabalhos artísticos, artistas e informações sobre períodos distintos da história da arte.

Desta forma, o estudo em questão parte das seguintes indagações: Em que medida as Artes Plásticas tem se apropriado das TIC? Como as TIC têm sido tratadas pelos pesquisadores de Artes Plásticas? Qual é o foco das discussões entre TIC e Artes Plásticas?

Com base nas questões acima, o presente estudo teve como objetivo compreender até que ponto as TIC tem merecido destaque no campo das artes plásticas, a partir dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plástica (ANPAP).

Devido à dicotomia história entre arte e ciência, a arte sofreu e ainda sofre uma desvalorização, sujeita ao estigma de área de conhecimento inferior em relação às ciências, fato que corroborou para a carência de um campo de pesquisa sistemática e metódica em arte e do apoio de órgãos financiadores

de pesquisas. Silvio Zamboni (2002) aponta as dificuldades enfrentadas para criar uma área de pesquisa para uma área eu ainda não tinha o status de área de conhecimento

Uma vez reconhecida a área de pesquisa em arte, depois de estabelecidos muitos contatos com pesquisadores em artes e do apoio do Conselho interno do CNPq, foi iniciado um trabalho de consolidação da área recém-fundada. A ideia era construir uma associação a fim de reunir pesquisadores em arte. Almejando esse intuito, foi realizada uma reunião em Brasília, que desembocaria meses depois na fundação oficial da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, a ANPAP. Com verbas advindas do CNPq e do Ministério da Ciência e Tecnologia, foi possível reunir alguns dos mais expressivos pesquisadores em artes do país e promover a fundação da ANPAP em 1987.

Muitas discordâncias e opiniões contraditórias marcaram a histórica reunião, fato que levaram a reflexão sobre o que é pesquisa em arte. A pesquisa em história da arte, por exemplo, já é uma questão mais assentada, pois mescla com metodologias oriundas de outras disciplinas, como a história. Como é o caso da pesquisa em restauração, podendo ser empregada a metodologia da química ou da biologia. Em arte-educação, tem-se a pesquisa em arte, mas e o fazer artístico? A solução encontrada foi identificar e contemplar através de comitês, na própria associação, cinco áreas de conhecimento: poéticas artísticas; história, teoria e crítica da arte; curadoria; patrimônio, conservação e restauro e educação em arte.

A criação da ANPAP representou um grande passo para a defesa da pesquisa em arte no Brasil. Desde sua criação, os pesquisadores passaram a se reunir anualmente para divulgar suas pesquisas na área.

Outra função primordial da ANPAP é a divulgação dos mais variados tipos de eventos e a aproximação de pesquisadores da mesma área, na troca e ideias e de experiências. A associação congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas em todos os níveis acadêmicos; através de eventos organizados anualmente, fomentando intercâmbios entre universidades e outras instituições, entre artistas e a comunidade científica, bem como discutindo e divulgando as pesquisas levadas a efeito em todo o Brasil. Os trabalhos apresentados são publicados na íntegra e estão disponibilizados no site da associação a partir do ano de 2007.

A ARTE E O ENSINO DE ARTE E SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TCI) NAS PUBLICAÇÕES DA ANPAP

As tecnologias exercem influências em diversos segmentos da sociedade. Do trabalho até a educação, da ciência à arte, emanam os efeitos dessa multiplicidade de meios: o rádio, a televisão, e mais recentemente a infinidade de vertentes advindas das tecnologias digitais. Muitas são as transformações sociais que a presença das Tecnologias da Comunicação e Informação engendra, vislumbrando-nos com uma nova rede de significações da comunicação e da cultura humana a partir da emergência da rede mundial de computadores.

Nesse contexto, torna-se importante refletir em como essas influências têm sido analisadas pelos pesquisadores em arte, a partir dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plástica (ANPAP) na produção artística e no ensino de arte.

Com o intuito de responder às questões do presente estudo, buscou-se fazer um recorte temporal de 2007 a 2011 dos anais disponíveis no site da associação, no comitê de Ensino – Aprendizagem da Arte. Realizou-se uma primeira busca pelos títulos, separando àqueles artigos que continham os termos Tecnologias, multimídias, digitais, redes e internet. Após a identificação, os artigos foram analisados e reorganizados em uma tabela contendo título do trabalho, ano, autor (es) e um resumo com os apontamentos mais significativos presente no texto, a fim de sistematizar a análise, como segue tabela abaixo:

ANO	ARTIGOS APRESENTADOS NO EVENTO	ARTIGOS QUE TRATAM DA RELAÇÃO ENTRE TIC E ARTES
2007	60	7
2008	58	0
2009	70	4
2010	55	2
2011	87	7

Após a análise dos dados coletados, estes apontam para a transformação em diversos âmbitos sociais, geradas pela crescente inserção das tecnologias no cotidiano das pessoas, levando a reflexões sobre as repercussões dessas tecnologias no campo artístico e as contribuições para o ensino de arte.

As tecnologias são construções históricas, sociais, culturais e econômicas, sendo portanto, marcadas pelo seu tempo e evidenciam a relação do homem em solucionar problemas em diferentes contextos e ambientes. Dessa maneira, cada período da história da humanidade e da arte apresenta meios que lhes

são próprios, recursos que influem na produção, distribuição e difusão de imagens e obras de arte. Com o desenvolvimento das tecnologias, novos recursos e meios de comunicação se fizeram presentes em todos os campos da atividade humana. Nesse contexto, surgiram e se desenvolveram técnicas para a produção e manipulação de imagens, como a fotografia, o cinema, a televisão e, posteriormente, o computador.

Os contextos de tais inovações tecnológicas são repletos de elementos que, de certo modo, permitem o entendimento da repercussão de seus usos em suas épocas. Cada uma dessas tecnologias favorece a análise das consequências histórico-culturais e são testemunhas de sua importância em uma sociedade, em um tempo e uma cultura (SANTOS, 2006, p. 15).

No final do século XX e neste início do século XXI, assistimos o surgimento de linguagens artísticas que se justificam amparadas nas tecnologias. Todos esses aparatos tecnológicos têm fornecido novos meios e suportes à prática artística, resultando em proposições contemporâneas.

Primeiro, os artistas incorporaram a fotografia e o cinema, depois o vídeo e o computador; a eles somaram-se os sistemas de comunicação como o correio e o fax, depois a televisão e a internet. Todos esses aparatos tecnológicos, em constante desenvolvimento, têm fornecido novos meios à prática artística, oferecendo possibilidades para reinventar as linguagens da arte, sejam elas visuais, sonoras, literárias ou cênicas, fazendo proposições significativas ao contexto atual.

No âmbito das artes, em particular das artes visuais, os recursos da informática, bem como a natureza múltipla de relações, interação e dinamicidade da rede mundial de computadores, têm apresentado possibilidades e desafios instigantes a toda uma geração de artistas cujas propostas estéticas e conceituais têm buscado aprofundar os diálogos com as novas tecnologias (MARTINS, 2007, p.627).

Tal panorama apresenta-se complexo, isso porque essas novas propostas geraram transformações no campo artístico, a partir da década de 1960, com o progressivo abandono dos conceitos e técnicas tradicionais que limitavam a arte em relação aos suportes, aos materiais, à exposição em espaços convencionais – galerias, museus, etc. – e à dicotomia obra/público, autoria, entre outras.

Com isso novos termos se fazem presentes, na tentativa de nomear e esclarecer os trabalhos e proposições artísticas que fazem uso de tecnologias

contemporâneas. Surgem, então, diversas denominações – arte tecnológica, ciberarte, arte eletrônica, arte numérica, arte digital, arte em novas mídias, arte telemática – para “categorizar” essas novas propostas em arte, causando confusões terminológicas.

Não há um consenso entre artistas, historiadores e críticos de arte acerca da maneira correta de se referir as produções mediadas pela máquina, pois a forma com que são utilizadas e as reflexões propostas são inúmeras. De fato, é possível encontrar nos artigos analisados essa contradição entre os termos mais adequados para fazer referência a essas produções. No entanto, estão presentes na maioria dos artigos estudados à discussão sobre a união entre arte, tecnologia e o ensino de arte contemporânea. Nesse contexto podemos afirmar que a arte mediada pelas TCI, é uma arte do nosso tempo, arte contemporânea, e, portanto, exige-nos novas posturas diante dos trabalhos artísticos, enquanto espectadores e educadores.

Tais reflexões presentes nos artigos estudados, levam à reflexão sobre a formação dos professores de arte, no que diz respeito à compreensão de arte contemporânea e as novas formas de proposições artísticas, à falta de preparo para lidar com essas discussões e a utilização de novas tecnologias para o ensino de arte. Com os novos modos de produção, e o seu acesso, passaram a existir novos desafios que se intensificam a cada instante. Desse modo o papel do professor se altera como afirma Moises Lucas:

[...] a hierarquia não faz sentido com as NTIC, visto que a velocidade da produção, veiculação e consumo de novos conhecimentos deixam de ser baseados na transmissão para valer-se da construção. Com isso, exigem-se, atitudes dialógicas e, conseqüentemente, uma compreensão sustentada em “partilhar para enriquecer o conhecimento” (LUCAS 2007 p. 1062).

Pensar o papel do professor diante das TIC também traz indagações a respeito da formação do docente, frente não apenas a utilização das tecnologias em sala, mas a fruição das imagens e trabalhos difundidos pelos meios tecnológicos. Nesse sentido SOSNOWSKI aponta que:

[...] é preciso educar o fruidor de arte digital crítico. Ainda mais urgente, é formar o formador, ou seja, o arte/educador e colocá-los em contato com os códigos da cultura digital, para que possam codificá-los e decodificá-los em suas peculiaridades (2011, p.708).

O professor, por sua atuação como mediador na construção do conhecimento e por ser uma figura de grande relevância na relação

educação/aluno/escola deve refletir frequentemente acerca de sua formação, questionando-se sobre sua capacidade em compartilhar com os alunos a quantidade de informações obtidas via TIC e se estaria capacitado a promover debates em torno da presença das tecnologias computacionais e obras de artes com elas produzidas. Silvia Bernadino Gonçalves Freitas frisa que:

[...] para a implantação da informática na educação três fatores são fundamentais: o computador, o software educativo, e o professor capacitado. A quantidade de programas educacionais e as diferentes modalidades de uso do computador mostram que esta tecnologia pode ser bastante útil no processo de ensino-aprendizagem, desde que os professores estejam devidamente preparados para o uso de tal ferramenta. (FREITAS apud SANTOS 2006, p. 67).

Um das alternativas possíveis é a formação continuada de professores, visando promover o diálogo do docente de arte com o meio tecnológico. É preciso reconhecer o acesso a bens culturais e educacionais disponibilizados por essas tecnologias, principalmente a internet, visto que uma das áreas de maior ampliação, em termos de desenvolvimento de ferramentas (hardware e software), é justamente a das tecnologias digitais, promovendo a ampliação de soluções de armazenamento, recuperação, organização e processamento de dados, e principalmente, a disseminação da informação via rede (internet) é marca de nosso tempo.

Nesse contexto a educação online passa a ser um instrumento de qualificação, trazendo uma contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, pois tamanho é potencial de utilização na formação, capacitação e atualização dos profissionais.

[...] acredita-se que a ampliação de oportunidades proposta por meio da EaD, num processo qualificado colabora para a democratização do acesso a formação. O espaço virtual possibilita o uso de imagens virtuais de museus do mundo inteiro, bem como, o acesso a uma diversidade de produções artísticas de várias realidades. A modalidade de EaD se constitui como ferramenta que possibilita uma ampliação da formação de professores, não substituindo a educação presencial, nem a fruição dos objetos artísticos nos museus de arte. (ROSA apud SOSNOWSKI 2011, p. 711).

Nos artigos analisados outro apontamento foi recorrente em grande parte das publicações: a importância da internet no ensino de arte enquanto recurso para o acesso e a visualização de obras. Instituições artísticas, tais como:

museus, galerias, dentre outras, têm buscado ampliar suas potencialidades, no exercício de seus papéis sociais, ocupando os espaços em ambientes virtuais. “É nesse cenário que a interação das instituições de arte com a rede mundial de computadores pode significar a potencialização de sua função social de ampliar o acesso do público em geral” (MARTINS 2007 p. 634). Essas instituições estão digitalizando e disponibilizando informações institucionais, reproduções digitalizadas de seus acervos, dados sobre artistas e obras, textos históricos, críticos, entre tantas outras informações.

Com a Internet, muitas imagens passaram a ser mais acessíveis (como as galerias virtuais à disposição em vários sites), contribuindo para que muitas pessoas, em vários lugares do mundo, conheçam o que foi produzido e está sendo produzido, elevando, assim, a valorização da cultura visual. (LUCAS 2007 p. 1063).

Walter Benjamin, em 1955, afirmava que com o desenvolvimento das tecnologias de reprodução o conhecimento, no caso a arte, deixa de ser reservada a admiração de alguns eleitos, expandindo sua visibilidade para uma enorme quantidade de pessoas; assim adquirindo um “valor de exposição”. Alterando o valor da arte modifica-se também sua função social para além da estética, atingindo uma dimensão política. Dessa forma, para Benjamin os meios técnicos determinam a “desaturatização da obra de arte”, retirando desta as características de unicidade e distância que conferiam sua “aura”; um processo positivo ao democratizar o acesso a arte e com isso promove a conscientização da população.

De fato, o ensino de arte nas escolas aliado as programações de instituições artísticas disponibilizadas através de sites online, contribui para a construção do conhecimento do aluno sobre o universo artístico daqueles que, por vários motivos, estão às margens dessas instituições. A disponibilização desses materiais em rede permite acesso às obras de arte, antes reservadas apenas a quem a oportunidade de visitar museus e exposições, ou a livros caros devido à quantidade de imagens impressas, ou ainda na visualização de imagens colecionadas pelo professores, muitas vezes mal reproduzidas, revelando-se cópias distantes das obras originais.

Outras informações importantes retiradas dos artigos analisados referem-se aos relatos de experiências com o uso de tecnologias, principalmente as digitais, de diversas maneiras: apresentação de resultados em blogs, jogos voltados para o ensino de história da arte, produção de trabalhos práticos, tais como vídeos e fotografias e, também, como espaço para apresentação de trabalhos, visualização de exposições, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das TIC implica em novas formas de trabalho. Para Oliveira (2010) a importância dos meios de comunicação, é hoje, para a sociedade, ainda que com todos seus paradoxos, incomensurável. Em quase todos os aspectos da vida humana, tais meios provocaram e ainda provocarão rupturas com a cultura, com o trabalho, com o modo de produção e organização da sociedade, com a educação. Desta forma, um ingrediente presente na cultura - trabalho, arte, ciência e educação - e toda gama de interações sociais, propondo novos meios de fazer e pensar cultura. Assim, podemos afirmar “que as modificações produzidas pelo homem, via interações tecnologizantes, transformam, a curto, médio e longo prazo, o espaço das relações sociais”. (McLUHAN apud SANTOS 2006, p. 64).

Essas tecnologias fazem circular signos e oferecem uma variedade de mensagens e tipos de comunicação que são capazes de moldar pensamentos e a sensibilidade dos seres humanos, assim como proporcionar novos ambientes socioculturais.

Com esses novos meios de acesso à informação a escola passa a ser mais responsável pela transformação da informação em conhecimento. Os meios de comunicação implicam necessariamente em mudanças nos processos educativos formais e informais, exigindo da escola uma readequação para acompanhar os processos de mudanças sociais e propor alternativas pedagógicas que dialoguem com a realidade do aluno no atual cenário.

Nesse sentido o ensino de arte contemporânea se mostra propício, ao proporcionar a possibilidade de conhecer e pensar os artistas e os trabalhos de arte que utilizam suportes midiáticos repensando as linguagens e conceitos artísticos, como também refletindo sobre a sociedade. Pensar as produções em suportes tecnológicos significa, também, analisar o desenvolvimento das tecnologias, seus reflexos na sociedade, na economia e na nossa cultura.

As reflexões acerca da influência dessas Tecnologias de Comunicação e Informação na sociedade e nas interações humanas são inesgotáveis e são recorrentes nas publicações de pesquisadores em arte, na Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e estão disponibilizados no site desta associação. Esses artigos relatam experiências com a utilização de diversas tecnologias no ensino de arte e fazem apontamentos significativos quanto aos desafios da escola e dos professores diante do avanço das TIC (tecnologias da informação e comunicação).

A produção contemporânea em suportes tecnológicos, o acesso a informações referentes ao universo artístico através da internet, a educação a

distância e o espaço virtual, a precariedade dos laboratórios de informática, a inclusão digital e o analfabetismo contemporâneo são assuntos recorrentes nos artigos analisados. Entretanto, é possível observar que o número de artigos que investigam as possibilidades das TIC e sua interface no campo das Artes ainda se apresentam em pequeno número. É importante considerar que a presença dessas tecnologias engendram questões que perpassam por professores, alunos, escola, sociedade como um todo. Ao fazer seu uso, os professores devem estar conscientes da contribuição para a realidade do aluno. Seu papel não é mais a de transmissor linear do conhecimento, pois segundo Marisa Narciso Sampaio e Lígia Silva Leite:

A utilização das tecnologias na sala de aula só auxiliará o desenvolvimento de uma educação transformadora se for baseada em um conhecimento que permita ao professor interpretar, refletir e dominar criticamente a tecnologia. Isto porque o contato que os alunos terão com essas tecnologias a escola se diferenciará daquele que os meios de comunicação e a vida diária proporcionam. Será um contato orientado por um professor capaz de analisar criticamente essas tecnologias, criar situações e experiências a partir da realidade do aluno (hoje povoada pelas tecnologias), para, construindo e praticando novas propostas pedagógicas, auxiliá-lo na construção do conhecimento, com vistas a atuar nessa realidade de maneira crítica e criativa. (SAMPAIO e LEITE apud SANTOS, 2006, p.65).

A reflexão sobre a formação do educador, no que diz respeito ao manuseio de aparatos tecnológicos e a compreensão das obras mediadas pelas tecnologias e a formação continuada estão presente em grande parte dos artigos. Quanto ao uso da internet como recurso para o ensino de arte, a maioria das publicações é do ano de 2011 e revelam a contribuição desse instrumento para a formação docente.

É necessário, portanto, considerar os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem coadjuvados pelas tecnologias, visto que desconsiderar a presença desses recursos na educação significa desconsiderar a produção tecnológica do homem e sua utilização na sociedade da qual escola, professores e alunos fazem parte.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 165-196.

CITELLI, Adilson (Coord). *Outras Linguagens na Escola*: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática. São Paulo: Cortez, 2001.

LOJKINE, Jean. *A Revolução Informacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCAS, Moises. *Aprender em grupo*: desafios para o ensino-aprendizagem das Artes Visuais mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/index.html>>. Acesso em: 06 dez de 2011.

OLIVEIRA, Diene Eire M. B. *Educação a Distância*: A reconfiguração dos elementos didáticos. (245 f.) Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2010.

SANTOS, Moises Lucas. *Arte-educação e tecnologia no ensino médio*: reflexões a partir da proposta triangular. Disponível em: < <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/5670>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura e Artes do pós-humano*: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SONOSWSKI, Katyúscia. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*: espaços multiculturais. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/index.html>>. Acesso em: 06 dez de 2011.

ZAMBONI, Silvio: *Os últimos vinte anos da área de artes plásticas no Brasil*: algumas impressões e comentários. Disponível em: < <http://www.anpap.org.br/historico/silviozamboni.html>>. Acesso em: 28 nov. de 2011.

ZAMBONI, Silvio: *Alguns fragmentos da história das Artes Plásticas no Brasil*. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/historico/silviozamboni2.html>>. Acesso em: 28 nov. de 2011.



O SER E FAZER DOCENTE NO IMAGINÁRIO DOS ALUNOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Hélio José Luciano¹

Adriana Regina de Jesus Santos²

O presente trabalho intitulado “O ser e fazer docente no imaginário dos alunos dos cursos de História e Letras da Universidade Estadual de Londrina” faz parte do pré-projeto de iniciação científica “A Docência, o Gênero e suas Representações: um olhar em relação aos Cursos de Letras e História da Universidade Estadual de Londrina”, e estes estão vinculados a um Projeto maior intitulado: Gênero na Docência: uma representação dos discentes dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as representações dos discentes dos Cursos de Letras e História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em relação à docência.

Pretende-se neste estudo também, ressignificar a identidade do ser e fazer docente, já que neste contexto da sociedade contemporânea, a identidade docente vem sofrendo modificações em razão de um cenário sócio-político-econômico e tecnológico, fazendo com que seja imputada erroneamente uma identidade que nada tem a ver com o professor, pois esta é perpassada por aspectos que envolvem de forma significativa o senso comum, que faz uma análise parcial do homem e do seu trabalho.

Dessa forma, espera-se com isso levantar questionamentos e repensar tanto a elaboração do currículo quanto também repensar criticamente a formação de professores no âmbito das licenciaturas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação e atuação docente têm suscitado uma gama de indagações e investigações sobre qual caminho seguir, com o intuito de levar a busca de melhores procedimentos que contribuam para uma formação que leve o

¹ Aluno de iniciação científica, cursando o 2º ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. helio.letras@yahoo.com.br

² Prof. Dra. da Universidade Estadual de Londrina e orientadora de Iniciação Científica, Diretora Geral do Colégio Estadual Prof. José Aloísio Aragão - Colégio de Aplicação. adriantecnologia@yahoo.com.br

profissional a refletir conscientemente sobre a prática educativa, não repetindo velhos vícios, que fazem com que a profissão docente seja perpassada por questões que contribuem para uma representação social que não condiz com o que realmente seja o professor. Nesta perspectiva, Nóvoa diz que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (2009, p.12).

Dito isso e tendo como parâmetro, pesquisas que tratam da temática da formação docente, buscamos contribuir apoiados em autores como Codo (1995), Libâneo (1998), Nóvoa (1995, 2009), Tardif (2002), Vásquez (1982) entre outros, um repensar e uma reflexão crítica sobre esta formação, indagando sobre o porquê e a consequência da formação docente se desenvolver em meio às representações sociais, que muitas vezes não são debatidas na formação inicial, contribuindo sobremaneira para “criar identidades”, fazendo com que os futuros professores repitam em suas práticas profissionais um discurso que está enraizado no senso comum. Para Nóvoa;

A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995, p. 25).

Vale ressaltar, que ao atentar para o fato da formação docente e os vários aspectos que contribuem para a imputação errônea de uma identidade profissional aos professores, ter a consciência de que, na atualidade, a identidade docente vem sofrendo modificações em razão de um cenário sociopolítico e econômico, e também pelo dinamismo tecnológico, que exige deste profissional uma retenção e inovação de informações, visto que essas vão e vem em uma rapidez impressionante. Desta forma, quando acontece um distanciamento entre o processo educacional e a dinâmica desta que é uma sociedade contemporânea, “cria-se um abismo”, que funciona como uma espécie de barreira que impede uma formação voltada para a consciência crítica do indivíduo. Assim, podemos perceber que o cenário sócio-político-econômico e tecnológico da sociedade contemporânea apresenta desafios e indagações no que diz respeito à identidade dos sujeitos, isto é, neste

procedimento de transformação social, acontecem alterações significativas que culminam em uma análise parcial do homem e da sua ocupação profissional, dando-lhe características comuns e padronizadas imputadas pela sociedade.

Desse modo, percebe-se que esse é um contexto propício para a proliferação de representações sociais que vão sendo construídas e modificadas com o passar dos tempos, idealizadas em nossas relações sociais do dia-a-dia, que, Jodelet (2001) vê as representações como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado, com um objetivo prático e que, portanto, contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001 apud Santos e Machado, 2011, p.06). Nesse mesmo sentido, Moscovici (2003, p.41) relata que: “representações, [...] não são criadas por um indivíduo isoladamente”, portanto, ao relacionarmos com o outro, novas representações vão sendo construídas e reconstruídas no contexto coletivo. Esse mesmo autor explicita que:

[...] mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adéqua exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, [...] sob pena de não ser compreendido, nem decodificado (MOSCOVICI, 2003, p.34).

Essa reflexão leva a entender que a profissão professor, nesse contexto de sociedade, passa por um grande número de representações e indagações do que seja realmente o conceito ser professor, visto que, o ser e o fazer docente, ao passar por transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras mudanças, comprometem a significação e o exercício profissional do professor.

Assim sendo, ao se pensar criticamente no que seja o ser professor dentro da nossa sociedade contemporânea, precisa-se analisar essas representações e suas conseqüências envoltas no senso comum e deste modo, ressignificar o ser professor, culminado em um conceito que pense em uma formação que evidencie tanto a identidade correta do professor quanto em caracterizar especificidades de sua prática docente em sala de aula, no intuito de contribuir para uma reordenação da política voltada à formação de professores.

METODOLOGIA

Antes de falarmos mais claramente sobre a metodologia utilizada nesse trabalho, convém explanar que foi abordada nesse estudo a pesquisa qualitativa com alguns subsídios da pesquisa quantitativa, sobre essas abordagens Richardson explica que:

[...] O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformados em dados quantificáveis [...]. (1999, p.79).

Dito isso, evidenciamos que a metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo terá como parâmetro a Análise do Discurso. Faz-se necessário dizer que, para compreender melhor tal abordagem, serão utilizados como principais autores de apoio, os teóricos Foucault (1997), Pêcheux (1990) e Putnam e Fairhurst (2001).

A análise do discurso é um método cujo objetivo é compreender uma mensagem e reconhecer qual é o seu sentido, ou seja, seu valor em um determinado contexto e sua dependência com ele (SANTOS, 2009). Putnam e Fairhurst (2001) definem a análise do discurso como o estudo de palavras e expressões, na forma e uso no contexto, além dos significados ou interpretações de práticas discursivas. Para Foucault (1997), o discurso é uma prática, já que o seu uso faz com que a língua se relacione com “outras práticas” no campo social, sua reflexão, neste sentido, deve ser pensada enquanto “prática discursiva”, visto que:

Não podemos confundir com a operação expressiva pela qual o indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada num sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geografia ou linguística, as condições de exercícios da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p.136).

De acordo com Santos (2009), essa metodologia se preocupa em mostrar além do conteúdo em si, ou seja, como está sendo usado determinado conteúdo e quais as consequências desse uso. A análise do discurso envolve algo mais do que saber o que se fala, envolve saber quem fala, para quem fala, como fala e para quem fala, pois o discurso pode ter inúmeras funções e significados.

SUJEITOS PESQUISADOS

Com o intuito de identificar as representações sociais do ser professor em relação à formação e atuação docente, foi elaborado e aplicado um questionário

para os alunos dos 1º e 4º anos dos cursos de História e Letras (Línguas Estrangeiras Modernas) da Universidade Estadual de Londrina, antes de entregar o mesmo aos alunos, é necessário relatar que foi feita uma solicitação oral aos mesmos para que respondessem a pergunta: “O que é ser professor?”, a qual poderiam responder por meio de texto escrito ou desenho. No curso de História o questionário foi aplicado em seu total para 50 (cinquenta) alunos com uma faixa etária entre 17 (dezesete) e 50 (cinquenta) anos, sendo que, no 1º ano tivemos 20 (vinte) alunos respondendo o questionário, divididos em 11 (onze) do sexo masculino e 09 (nove) do sexo feminino e no 4º ano a totalidade de alunos foi de 30 (trinta), com um total de 14 (quatorze) do sexo masculino e 16 (dezesesseis) do sexo feminino. Para os alunos de Letras, que apresentaram uma faixa etária entre 17 (dezesete) e 52 (cinquenta e dois) anos, o questionário foi aplicado para 36 (trinta e seis) alunos, desses, 20 (vinte) foram do 1º ano, com 6 (seis) do sexo masculino e 14 (quatorze) do sexo feminino, já no 4º ano tivemos uma totalidade de 15 (quinze) alunos, 2 (dois) do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino.

Vale dizer que o fato de elaborar esse questionário somente com os 1º e 4º anos foi proposital, pois fez com que se percebesse qual é a representação do aluno de graduação com o tema ser professor ao entrar e ao sair de um curso de graduação, ou seja, qual a diferença da fala do aluno recém-saído do ensino médio com a do aluno quase capacitado para se tornar um professor.

ETAPAS

Entre algumas etapas na elaboração do trabalho, destacamos que, na busca de recuperar as representações dos discentes dos Cursos de História e Letras em relação à docência, realizamos uma pesquisa bibliográfica seguindo as orientações de Lakatos e Marconi (1987) e Cervo e Bervian (1996). Ao seguir as orientações desses autores, entende-se que um estudo científico só será consolidado com uma prévia pesquisa bibliográfica, pois esta é um meio para se inteirar e se fundamentar em um assunto, também é uma forma de justificar os alcances da pesquisa e o próprio resultado do trabalho, Cervo e Bervian afirmam que:

[...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. (1996, p. 48).

Outra etapa em nosso estudo deu-se com a análise documental da grade curricular dos cursos de Letras e História da UEL, tendo como parâmetro, a percepção de como os mesmos tratavam na formação do futuro professor, em algum momento do curso, a temática, representações sociais na licenciatura.

Compartilhamos com a ideia de que, na elaboração do currículo tem que haver uma troca de saberes entre os vários participantes, caso contrário, na implementação do mesmo, não ocorrerá às mudanças necessárias para uma inovação das práticas docentes, pois quando acontece a tarefa em que alguns pensam o currículo e outros executam a prática docente não será levado em conta aspectos dessa própria prática profissional em sala de aula, já que esses aspectos do dia-a-dia do professor, quando levados a sério por quem elabora o currículo, funcionam como um dos meios essenciais para a construção de novos saberes profissionais.

Paulo Freire e Shor veem na elaboração do currículo uma amplitude de conhecimentos que a educação pode atingir, que abrange entre outros saberes, a leitura do mundo, e quando isso não acontece o currículo se transforma em:

[...] uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito [...], sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (1986, p.97).

Nesse sentido, evidencia-se que o currículo está cercado de relações de poder, que não há uma neutralidade em sua elaboração, e assim como em outras áreas da educação, a elaboração do currículo também é perpassada por intenções políticas, levando a um entendimento que tudo é pré-determinado e quase sempre tende para o lado mais forte.

RESULTADOS

Os dados coletados por meio da pesquisa de campo apontaram que, quando perguntados sobre o que é ser professor, tanto os graduandos de Letras quanto os de História da Universidade Estadual de Londrina, representaram o professor em duas categorias que foram preponderantes em nossa pesquisa:

A primeira categoria representada foi o “ser professor”, quando os alunos representaram o que é ser professor de uma forma que dão a esse um significado

de “herói”, “um ente familiar”, “a tia” do ensino infantil, aquele que tem o “dom de Deus”, “o amigo”, “companheiro”, “um espelho”, “um ser que leva a luz”, dentre outros significados. Sobre uma significação do “ser professor” que foge do senso comum, nos orientamos em Gadotti, este diz que ser professor é:

[...] ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. [...] o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (2007, p.13).

Na segunda categoria representada os dados assinalaram para a “precarização do trabalho docente”, ou seja, quando os alunos foram perguntados sobre o que é ser professor, estes apontaram para as dificuldades da profissão, em meio a estas dificuldades estão os “baixos salários”, “desqualificação profissional”, “desvalorização do professor”, “violência”, “profissão de risco” etc. Para nos inteirar acerca do conceito de precarização, nos apoiamos na pesquisa de Souza, esta diz que:

O que se deve entender por precariedade [...]? É o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar nas suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumuladas graças à experiência [...] é o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir objetivos, para não se arriscar, nem fisicamente nem moralmente. É o sentimento de não ter ajuda em caso de problemas graves de trabalho, [...]. É um sentimento de isolamento e abandono. (SOUZA apud LINHART, 2011, p.2 e 3).

SER PROFESSOR

A partir da análise dos dados fornecidos pelos alunos, verificamos que a maior parte dos atributos relacionados à categoria ser professor está relacionada à vocação, que Enguita (1991) compreende como uma das categorias do profissionalismo docente, diz respeito à dedicação do professor, estando associada à ideia de fé. Brzezinski (2002), em oposição a Enguita (1991), vê que a “vocação é um conceito socialmente construído, que se consolida na preparação profissional mediante a formação inicial e continuada” (2002, p. 16).

Dito isso, percebeu-se que no questionário os alunos caracterizam o professor como um ser superior, que guia o estudante por um caminho seguro, apontando o certo e o errado, representam o professor como um tipo de herói vocacionado, que tem uma missão a ser cumprida, às vezes esse “herói” se transforma em um “amigo” a ser seguido, uma “pessoa da família” que nos dará proteção, um “ídolo” a quem devemos nos espelhar, ou seja, é um modelo de ser humano, o seu trabalho é algo mágico e encantador, como podemos ver nas falas dos graduandos abaixo, que dizem que ser professor é:

[...] modelo de comportamento, [...] uma fonte de ternura, confiança e defesa a filhos de famílias desamparadas. (aluno 01 do 1º ano de História, 28 anos)

[...] ser professor é moldar jovens mentes e prepará-las para um mundo novo, [...] o professor pode ser um amigo que na maioria das vezes lhe ajudará. (aluno 02 do 1º ano de História, 17 anos)

[...] confio no trabalho de muitos heróis humanistas que se chamam de professores. Ele é o último combatente desta guerra. (aluno 03 do 1º ano de História, 27 anos)

Ser professor é ter essa imensa responsabilidade, mas é algo mágico, é algo mágico, é algo que dá imenso prazer. (aluno 01 do 4º ano de História, 25 anos)

[...] é aquele que lhe guiará por uma nova forma de ver a vida. (aluno 02 do 4º ano de História, 23 anos)

Desde minha infância [...] eu tinha o professor como ídolo; eu via neste uma figura importantíssima, que poderia direcionar o rumo do mundo, ensinando o que era certo e o que era errado. (aluno 03 do 4º ano de História, 25 anos)

Analisando primeiramente a fala de alguns alunos do curso de História, percebe-se que os mesmos, sejam do 1º ou 4º anos, elevam o professor a uma categoria que extrapola verdadeiramente o seu ser e fazer docente e transformam o professor em um ser inatingível, quase super-heróis.

Essa vocação pôde ser percebida em todos os grupos de estudantes que pesquisamos, pois os alunos do curso de Letras também representaram o professor como um ser vocacionado, lembrando um ente familiar, um amigo, um herói, um ser iluminado por Deus. Vejamos as representações:

Penso que professor é uma profissão fantástica [...] ser docente é ser educador, é ser pai, é ser mestre e amigo. (aluno 01 do 1º ano de Letras, 27 anos)

Para ser professor é necessário dom, vontade, amor, e a sede de até mesmo tentar ser um pouco de herói. (aluno 02 do 1º ano de Letras, 27 anos)

[...] ele não vai estar só dentro da sala como um professor, ele tem que ser um amigo companheiro da turma. (aluno 03 do 1º ano de Letras, 18 anos)

[...] o professor é o espelho de seus alunos. [...] Ser professor é ser compreensível, amigo, pai, mãe, avô, avó, ou seja, tudo ao mesmo tempo. (aluno 01 do 4º ano de Letras, 26 anos)

[...] professor não é só aquele que está dentro da sala de aula. Ser professor é um dom de Deus. (aluno 02 do 4º ano de Letras, 21 anos)

Ser professor é um mestre para a vida do aluno, [...] ensinar [...] lições importantes para a vida, [...] ser boa influência para os alunos. Ser professor, além disso, também é ser amigo dos alunos. (aluno 03 do 4º ano de Letras, 21 anos)

Como percebemos também na fala dos alunos de Letras, essa ideia de professor vocacionado leva a uma representação que remete às origens da docência, quando esta atividade era controlada em contextos que a religião exercia grande influência, tornando-a uma profissão de fé e dedicação. Também remete a uma época nostálgica, explicitada na canção “Meus Tempos de Criança” de Ataulfo Alves de 1956, em que os alunos tinham e admiravam uma professora querida, nesse contexto o professor era visto de uma forma romantizada, remontando a uma infância feliz:

[...]
Que saudade da professorinha
Que me ensinou o beabá
Onde andaré Mariazinha,
Meu primeiro amor, onde andaré?

A ideia de idealizar e relacionar o ser e atuar docente como algo romantizado e vocacionado, aquele que tem uma missão a cumprir, seja um ato divino ou heróico, faz com que se tenha uma grande dificuldade para tornar a prática docente produtiva, isto é, nesta perspectiva o professor dificilmente conseguirá relacionar a prática social do aluno com o conteúdo escolar, visto que a afetividade ocupará o lugar da realidade, retardando o processo de aquisição do conhecimento crítico e reflexivo. Dessa forma, pensando conforme Tardif:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (2002, p. 39)

Outro fato que chama atenção, e que foi representado por alguns graduandos, é quando os alunos apontam o professor como o sujeito que vai salvar o nosso futuro e consequentemente o Brasil do caos, pois é o ser mais capacitado para tal, com isso alçam a sua figura a velhos chavões que dizem que a “educação é a única coisa que muda esse país”, ou, “o professor é a profissão do futuro”, clichês muito presentes e ainda difundidos pelo senso comum, abaixo a representação do aluno 04 (quatro) e 05 (cinco) do 1º ano de História respectivamente:

Não sonhei desde criança em ser professor, mas hoje penso diferente e sei que [...] o futuro deste país depende e muito dos professores. (18 anos)

Dependerá da escola, mais precisamente dos professores todo o nosso futuro. (17 anos)

Já para o aluno 04 (quatro) do 1º ano de letras, ser professor:

É ensinar com amor [...] ajudando na alfabetização do país, [...] trabalhar para fazer uma pátria melhor. (19 anos)

As representações acima apesar de serem muito divulgadas socialmente e inclusive muito disseminadas por meio da mídia, não representam verdadeiramente o ser professor, já que no senso comum o homem não consegue dar um significado consciente para a sua ação, visto que ele repete apenas um discurso que já vem imposto pela classe dominante, influenciando o modo de agir e de pensar, sobre senso comum, Adolfo Sánchez Vásquez afirma que:

Senso comum é o ponto-de-vista do praticismo; prática sem teoria, ou com o mínimo dela. Na consciência de senso comum o prático - entendido num sentido estritamente utilitário - contrapõe-se à teoria. Esta se faz desnecessária ou nociva para a prática, o ponto-de-vista do senso comum docilmente se desdobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes tem-se “uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção

irracional (mágica ou religiosa) do mundo. Para o senso comum a prática se basta a si mesma” (1982, p. 13).

Nesse sentido, apenas uma ampla discussão sobre a formação e profissionalização docente pode tirar esse conceito nocivo que confunde o ser e fazer docente a atributos que não fazem parte da função do professor, e ao discutir essa formação e profissionalização, ao mesmo tempo, reflete-se criticamente sobre a “infestação” do senso comum na docência.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Quando os dados pesquisados apontaram para a precarização do trabalho docente, ficou claro que os discentes tinham em mente um profissional que “combatia um combate perdido”, pela “falta de recursos”, por ser uma “profissão de risco”, pela “desvalorização da profissão” etc. Essa condição apresentada expõe vexatoriamente a figura do professor, visto que não há respeito com o profissional, fatos evidenciados nas seguintes falas dos graduandos de História:

Diga-se que é uma profissão de risco, pois muitos são agredidos físicos e verbalmente sofrem ameaças constantes de alunos. (aluno 06 do 1º ano de História, 18 anos)

No mundo onde os cursos de licenciatura são cada vez menos valorizados, é evidente a escassez de candidatos a docência. (aluno 07 do 1º ano de História, 17 anos)

[...] é um serviço árduo, alunos que nem sempre estarão tão dispostos. (aluno 04 do 4º ano de História, 20 anos)

Entende-se assim, que a representação dos discentes de História coloca o professor à margem da sociedade, essa representação negativa da profissão que mostra a precariedade do trabalho do professor, motiva reflexos negativos para o exercício da profissão, levando desta maneira, a sociedade em geral a desvalorizar o docente como formador, já que, esta o enxerga como um “profissional desqualificado [...] com um discutível reconhecimento social” (PEREIRA e MARTINS, 2002, p.113).

Os discentes de Letras, não muito diferentes dos alunos de História, ao olhar para o professor e sua profissão, também o representam de forma que, o que vem a mente é um profissional “desvalorizado”, “mal remunerado”, “que

trabalha muito”, que “não é reconhecido”. Assim, o trabalho docente torna-se uma profissão de dúvidas, em que ocorrem indeterminações, inseguranças, há muitos obstáculos e falta de possibilidades, levando na maioria das vezes, o profissional a um tipo de isolamento. Abaixo os dados dos alunos de Letras, que mostram um pouco dessas características da precarização do trabalho docente:

Atualmente, esta figura se encontra desvalorizada e pouco respeitada. Trabalha muitas horas e em muitos locais. É mal remunerado. (aluno 05 do 1º ano de letras, 41 anos)

Infelizmente nos dias de hoje encontramos problemas em vários lados, professores não são motivados, pelo salário, passam por dificuldades, não são valorizados. (aluno 06 do 1º ano de letras, 27 anos)

[...] ser professor vai muito além de ensinar conteúdos [...] há falta de recursos, o pouco reconhecimento, as salas abarrotadas de alunos, que trazem diariamente seus problemas para a escola. (aluno 04 do 4º ano de letras, 21 anos)

Ser professor é cansativo, exige paciência e tempo e é muito pouco recompensado, pouco dinheiro e muito stress. (aluno 05 do 4º ano de letras, 22 anos)

É neste contexto de degradação e precarização que os professores exercem sua profissão na atualidade, cenário que desumaniza e intervém de modo negativo na formação da identidade docente, nesse quadro, o que se vê também é a proliferação de todo tipo de doenças relacionadas ao estresse físico e mental. Codo diz que o profissional neste contexto encontra-se:

Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas da qual também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar nos postos de trabalho. (1995, p.119).

Neste cenário de total desesperança, cabe uma reflexão crítica da formação docente nos cursos de licenciatura, para assim, ampliar a percepção sobre o trabalho do professor, indagando e identificando fatos que levam a essa precariedade, pois, dessa forma, acontecerá uma avaliação das razões históricas de sua precarização e possíveis impactos no trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aponta para a necessidade de repensar a formação de professores e conseqüentemente a elaboração dos currículos nos cursos de licenciaturas, visto que, estes cursos “preparam” o discente para futuramente assumir uma sala de aula, e quando estes representam a profissão docente de modo negativo, envolta no senso comum, existe uma probabilidade muito grande de esses futuros profissionais repetirem esse discurso em suas práticas educativas.

Claro que essas representações não podem ser vistas só pelo lado negativo, já que essas são um meio para um debate em torno do ser e fazer docente, em que novos saberes podem vir à tona, nesta perspectiva, possibilitará a ressignificação da identidade docente. Desta forma, terá que acontecer dentro dos cursos de licenciaturas uma nova mentalidade na hora de planejar o currículo, e levar em conta não só o universo do ensino superior, mas repensar o currículo de modo que haja um plano de estudos e de conhecimentos socialmente necessários para o aluno e futuro professor compreender-se no mundo atual e que possibilite a esse a construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ataulfo. *Meus Tempos de Criança*. 1956. Disponível em: http://www.paixaoeromance.com/50decada/meus_tempos_de_crianca/h_meus_tempos_de_crianca.htm. Acessado em 08/01/2012 às 22hs: 50min.
- BRZEZINSKI, Íria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 147-167.
- CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CODO, Wanderley. *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ENGUITA, Mariano. *A ambigüidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização*. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. S.T.Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir Gadotti*. – 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

JODELET, Denise. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, D. *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. P. 17-44.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis:Vozes, 2003.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HARK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Sampaio Corrêa Mariani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PEREIRA, Liliana Lemus S. e MARTINS, Zildete Inácio O. M. *A identidade e a crise do profissional docente*. In: BRZEZINSKI, Iiría (orgn.). *Profissão professor: identidade e profissionalização decente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

PUTNAM, L; FAIRHURST, G. *Discourse analysis in organizations: issues and concerns*. In: ABLIN, F. M; PUTNAM, L. (Ed.) *The New Handbook of Organizational Communication*. Thousand Oaks: Sage, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. *Gênero e Docência: infantilização e feminização na representação dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina*. Tese (Doutorado em Educação e Currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Patrícia Irene; MACHADO, Laêda Bezerra. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, MG, v.10 n.21, p. 2- 17, 2010. Disponível em: <http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol10/entre_a_vocacao_santos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2008.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente*. III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação Rio de Janeiro, 18 - 20 de abril de 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁSQUES, Adolfo Sánches. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização, 1982.



REPRESENTAÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU TRABALHO PEDAGÓGICO

Audrey Pietrobelli de Souza¹

Rosimeire Bárbara Nabosny²

Thaynã Pietrobelli de Souza³

INTRODUÇÃO

A escola, como instituição social que é, tem seu cotidiano interpretado e influenciado por representações sociais elaboradas por seus participantes. Todas as pessoas inseridas no cotidiano escolar constroem crenças e representações sobre as coisas e fatos que acontecem no seu interior. Essas representações comportam conceitos, crenças e opiniões acerca das pessoas, das funções e das práticas presentes na escola. Dentre as representações sociais que são forjadas no cotidiano escolar estão, certamente, àquelas relativas às aulas e ao professor de Educação Física, que se configuram como objeto de investigação dessa pesquisa. O intuito da pesquisa foi conhecer as representações de alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre as aulas de Educação Física. Os questionamentos que orientaram a construção desse trabalho investigativo foram: - O que pensam alunos e professores do Ensino Fundamental sobre as aulas de Educação Física? Quais são os conceitos, imagens e idéias sobre a Educação Física que se fazem presentes no imaginário social desses sujeitos?

O estudo se caracterizou como uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 48 alunos entre 9 e 11 anos de idade e 10 professores do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa – Pr.

A realização da pesquisa se deu a partir do pressuposto de que as relações estabelecidas entre professores e alunos na dinâmica do processo ensino-aprendizagem são permeadas por representações sociais, forjadas no convívio

¹ Mestre em Educação pela UFPR. Docente do Departamento de Educação da UEPG. Diretora Geral do CAIC da UEPG - audrey@uepg.br

² Graduada em Pedagogia e Educação Física pela UEPG. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – caic@uepg.br

³ Especialista em Educação Física Escolar pela PUC-PR. Graduada em Educação Física pela UEPG. Professora de Educação Física da Escola Desafio - Rede Pitágoras de Ensino de Ponta Grossa - PG/PR – thay.pietro@hotmail.com

social. Vale ressaltar que as representações sociais compreendem formas de conhecimento do senso comum, quer dizer, organizadas e partilhadas socialmente, que servem para tornar compreensível a realidade na qual os indivíduos de um grupo estão inseridos como sujeitos. Moscovici (1978, p.68) afirma que “toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido”. Assim, as representações sociais são produtos das interpretações e dos significados que as pessoas atribuem às coisas que estão no mundo, são formas organizadas socialmente, que ajudam a tornar a realidade compreensível e comum.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta o conjunto de algumas representações sociais presentes no imaginário de alunos e docentes do Ensino Fundamental sobre as aulas e o professor de Educação Física.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ESCOLA

Os estudos realizados na área das Representações Sociais se debruçam sobre a constituição social e individual dos sujeitos. Pesquisadores como Moscovici (1978); Sá (1993); Spink (1995) consideram que a Teoria das Representações Sociais oferece um instrumental teórico de grande utilidade para o estudo sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos, pois ela permite a compreensão dos sistemas simbólicos que, afetando os grupos sociais e as instituições, também, afetam as interações cotidianas na sociedade como um todo, ou em determinados segmentos.

As representações sociais são entendidas como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações formadoras de teorias do senso comum e são organizadas nas relações interpessoais. Para Soligo (2002), as representações sociais são um conjunto organizado de conceitos e de explicações criadas na vida cotidiana, durante as comunicações interpessoais dos grupos, para guiar os comportamentos e as práticas sociais de modo a traduzir a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade.

Moscovici (1978, p. 95), referindo-se à natureza social das representações sociais, evidencia que “qualificar uma representação de social significa reconhecer que ela é produzida e partilhada por um grupo de indivíduos”. Uma representação é social porque ela se forma a partir do convívio do sujeito em um grupo social e, além disso, é social porque contribui para os processos de formação de condutas e das comunicações sociais.

As representações sociais resultam da interpretação de significados que as pessoas empregam para entender o mundo. Uma representação social

é, na realidade, uma construção mental de um determinado objeto, fato ou fenômeno social, elaborada através da atividade simbólica do sujeito, por meio do processo de comunicação. Integra uma totalidade social e está ligada a uma rede de conceitos que envolvem diversos elementos do contexto sócio-cultural.

Podemos afirmar, com base nas contribuições teóricas de Jodelet (2001), que as representações são atos mentais. São decorrentes de um fenômeno cognitivo através do qual o sujeito se relaciona com um determinado objeto ou situação da sua realidade objetiva. Este objeto/situação pode ser concreto ou imaginário, pode ser uma coisa, uma pessoa, um grupo de indivíduos, uma idéia, uma teoria, um episódio concreto, natural ou artificial, psíquico ou social. Toda representação exige um objeto que será reconstituído simbolicamente, proporcionando uma certa visão mental, que toma o lugar do objeto real.

Segundo Campos (1998, p. 19):

As representações sociais não são frutos apenas de um processo de pensamento social, e sim de conjunção entre o pensar e as práticas sociais concretas por parte de um grupo de indivíduos. As relações entre práticas sociais e representações dependem da natureza da situação em que são inseridas, resultando das interações entre um dado contexto social e um dado tipo de prática social.

Para essa autora, cabe às representações sociais o papel de interpretar e até mesmo construir as realidades sociais.

Denise Jodelet (2001), pesquisadora da área das Representações Sociais, esclarece que a representação, na verdade, opera como uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto. O sujeito amplia sua categorização e o objeto se acomoda ao repertório do indivíduo o qual se modifica ao receber mais um habitante. Para ela, a representação não é cópia da realidade, nem uma instância intermediária que transporta o objeto para dentro do nosso espaço cognitivo, mas sim, um processo que torna o conceito e efeitos intercambiáveis.

Nesse sentido, Jodelet (2001, p.22) afirma que:

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e a elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

As representações sociais são construídas pelos sujeitos em torno de fatos e objetos presentes na sua realidade concreta, envolvendo elementos da história e da cultura desse grupo social, dos valores que permeiam e orientam a organização de vida e, ainda, dos processos afetivos e cognitivos que participam da forja de uma representação social.

O conceito apresentado por Denise Jodelet encontra sintonia com o pensamento de Moscovici (1978, p.49), quando esse estudioso postula que:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo "social" em vez de "coletivo".

Os conceitos apresentados nos permitem considerar que, para os teóricos da representação social, o pensamento dito ingênuo veicula significado e merece atenção e estudo. Por meio do estudo das representações tomamos conhecimentos sobre as maneiras pelas quais professores e alunos estabelecem relações no cotidiano da vida escolar e da influência dessas relações no processo educativo. Com efeito, professores e alunos constroem suas representações e, em função delas, orientam seus comportamentos, realizam suas tarefas, tomam decisões e direcionam suas atitudes.

A PESQUISA E SEUS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza exploratória e enfoque qualitativo, contou com a participação de 48 alunos, com idade entre 09 e 11 anos, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental e 10 professores de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa, do Estado do Paraná.

Um critério que norteou a escolha pela referida escola foi o fato da mesma possuir um professor específico e formado na área de Educação Física ministrando a disciplina. Cabe informar que, especialmente na rede pública municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa, a maioria das escolas não contava, na ocasião da realização desse estudo, com um professor habilitado em Educação Física como docente responsável pelas aulas dessa área de conhecimento. Nesses casos, as aulas de Educação Física eram assumidas pelos próprios professores da turma.

O instrumento de coleta dos dados aplicado aos alunos foi o questionário e, no caso dos professores regentes de turma, optou-se pelo emprego de entrevistas semi-estruturadas.

O questionário aplicado continha 16 questões organizadas em três blocos. O primeiro bloco era composto por 09 perguntas que buscavam verificar o quanto o aluno apreciava (ou não) as aulas de Educação Física, devendo este registrar a sua opinião assinalando um dos itens da seguinte escala: “muitíssimo”; “muito”; “um pouco”; “muito pouco” e “*nada*”. O segundo bloco continha 06 frases afirmativas sobre as aulas e o papel do professor de Educação Física, diante das quais os alunos deveriam registrar o quanto concordavam com as mesmas. Os alunos deveriam marcar um dos seguintes itens: “*concordo*”; “*concordo mais ou menos*” e “*discordo*”. O terceiro bloco do questionário trazia uma única questão, a qual solicitava aos alunos que registrassem, numa única palavra, o que lhes vinha à mente quando ouviam o termo “*Educação Física*”.

A entrevista semi-estruturada partia, inicialmente, de quatro perguntas centrais: - Qual é a sua opinião sobre o papel e a importância das aulas de Educação Física no processo educativo efetivado pela escola? -Ser professor de Educação Física é o mesmo do que ser professor regente de turma? -As aulas de Educação Física contribuem para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos seus alunos? - Se você fosse escolher uma imagem para representar o professor de Educação Física, qual seria?

A análise dos dados dos questionários considerou os índices percentuais referentes a cada questão, apresentando uma reflexão sobre os conteúdos representacionais que tais números revelavam. Além disso, identificou os principais conceitos, imagens e atitudes que estavam atrelados às representações dos alunos sobre a Educação Física.

O PENSAMENTO DE ALUNOS E DOCENTES SOBRE O PROFESSOR E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DADOS DE PESQUISA

Quanto ao *pensamento discente*, os dados oriundos dos questionários respondidos pelos alunos indicaram que, de modo geral, as representações discentes sobre as aulas e o professor de Educação Física estão vinculadas à idéia de saúde, bem-estar, diversão, descontração, jogos, esportes e competição. As aulas e o papel desempenhado pelo profissional da área foram considerados como de grande importância para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, entretanto, se comparada com as demais disciplinas e ao trabalho pedagógico desempenhado pelo professor regente da turma, foi

considerada como uma disciplina complementar e de menor exigência, tanto em termos pedagógicos quanto no que tange à atuação profissional.

Os dados evidenciaram também que, no imaginário social dos alunos, existe uma diferença entre o grau de importância do papel do professor de Educação Física em comparação com o professor de sala de aula. Somente 11 alunos concordaram que o professor de Educação Física é tão importante quanto o professor de sala de aula. A representação de que existe uma diferença entre o trabalho do professor de Educação Física e o professor de sala de aula também se fez presente diante da afirmativa que anunciava que o trabalho do professor de Educação Física seria mais fácil do que a atividade laboral dos demais professores.

Além disso, o teor das respostas dos questionários indicou que, para eles, as aulas de Educação Física se apresentam como uma das principais situações escolares que viabilizam o estabelecimento e estreitamento das relações interpessoais entre alunos, favorecendo laços de amizade e de cooperação, do mesmo modo que pode oportunizar o fortalecimento da disputa e da competição, caso não haja uma interferência habilidosa por parte do professor.

Indagados sobre o quanto a Educação Física colaborava para o processo de aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas, os alunos reconheceram a sua participação, mas de forma indireta. Pontuaram a contribuição dessa área para a melhoria do comportamento em sala de aula, uma vez que “nas aulas de Educação Física os alunos queimam suas energias” (sujeito 12) e, dessa forma, retornariam para a sala de aula um pouco mais tranquilos.

As representações sociais dos alunos indicaram que, para a maioria deles, a finalidade das aulas de Educação Física é formar pessoas saudáveis e o seu objetivo principal é, por excelência, o de formar atletas. Os dados evidenciaram ainda, que nas representações discentes sobre Educação Física, reside a idéia de que esta disciplina se presta para preparar os alunos para campeonatos e competições escolares.

O questionário trazia uma questão que solicitava aos alunos o registro, em uma única palavra, do que lhes vinha à mente quando ouviam o termo “Educação Física”. A análise deste item fundamentou-se na frequência com que os conceitos representacionais foram se manifestando. Quatro conceitos vinculados com a disciplina Educação Física tomaram destaque nos registros dos alunos, elencados hierarquicamente: *esporte*, *saúde*, *queimada* e *diversão*.

Os registros de 16 alunos evidenciaram que, nas suas representações, a Educação Física está associada à prática de *esportes*. A palavra *saúde* foi registrada por 09 alunos. A palavra *queimada* foi lembrada por 05 alunos e o

termo *diversão* foi registrado por 04 alunos. Os 14 sujeitos restantes associaram a Educação Física a conceitos como: brincadeiras (2); basquete (1); futebol (1); vôlei (1); bola (1); correr (1); educação (1); corpo (1); agilidade (1); legal (1); feliz (1); JEM – Jogos Escolares Municipais (1); JOCA- Jogos do Caic (1).

Quanto ao *pensamento docente*, o conteúdo das entrevistas evidenciou que, de modo geral, a Educação Física reside no imaginário dos demais professores como uma disciplina mais “fácil” do que as demais e, em especial, muito menos “desgastante”, se comparada com o trabalho educativo efetivado pelo professor de sala de aula. As respostas da maioria dos professores indicaram que isso se deve ao fato do professor de Educação Física “*não precisar corrigir pilhas e mais pilhas de cadernos, nem provas e nem se preocupar com alunos com dificuldade de aprendizagem...que são coisas super desgastantes*” (Prof.03). Esse pensamento é perpassado pela concepção equivocada de que o profissional de Educação Física não precisa se preocupar com a questão do fracasso escolar, uma vez que “*essa disciplina não reprova ninguém*” (Prof. 08).

Outra representação que se encontra vinculada ao profissional dessa área é a de que a construção do seu planejamento de aula é mais simples e, por vezes, nem mesmo é realizada com a mesma periodicidade que a dos demais professores. Alguns docentes registraram que “*basta selecionar um conjunto de atividades lúdicas e recreativas para se programar uma aula de Educação Física*” (Prof.07) ou que “*o professor de Educação Física só precisa escolher umas brincadeiras próprias para cada faixa etária e desenvolvê-las na quadra*” (Prof. 03).

Tais representações indicam o desconhecimento de alguns professores sobre o real papel e função da Educação Física, bem como, dos aspectos específicos e fundamentais dessa área do conhecimento, que transcendem a esfera da recreação e do mero ativismo. As representações docentes estrangulam o papel formativo, educativo e interdisciplinar da Educação Física.

Por outro lado, alguns professores indicaram, em seus depoimentos, que reconhecem o papel e o valor da Educação Física como disciplina participante do processo de formação integral do sujeito. Para esses professores, o professor de Educação Física desempenha uma tarefa educativa tão importante e exigente quanto às demais. O professor dessa área é percebido como “*um professor que tem sua parcela de contribuição na formação dos alunos tanto quanto o professor de Matemática tem, mas é claro que tem suas especificidades, seus objetivos são diferentes e suas aulas são, mesmo, muito diferentes daquelas que nós damos em sala de aula, com problemas, operações, verbos, textos, leituras e provas...é lógico que os alunos vão gostar mais da Educação Física, até eu iria!*”. (Prof. 01)

O depoimento acima nos permite verificar que o professor, ao mesmo tempo em que reconhece o papel educativo das aulas de Educação Física, indica

que essas aulas são mais apreciadas pelos alunos por não exigir o domínio de conteúdos curriculares.

As aulas e o professor de Educação Física se apresentam, para um dos sujeitos de pesquisa, como *“um professor que sofre e sente as mesmas exigências que nós sentimos, porque ele também recebe as cobranças que recebemos quanto à aprendizagem dos alunos... acho que as aulas de Educação Física são importantíssimas para o desenvolvimento global do aluno e trazem suas contribuições para a sala de aula, nas questões psicomotoras, de localização, de disciplina, de ritmo, de reconhecimento de corpo e de espaço, de disciplina e, não dá para esquecer, que a criança extravasa toda sua energia lá com o professor de Educação Física e daí volta mais calma pra a sala”*. (Prof.09)

Conhecer o conjunto de representações sociais presentes no imaginário de alunos e professores sobre as aulas de Educação Física é um convite para a reflexão sobre essa área do conhecimento e o seu papel educativo. Tão importante quanto conhecer as representações sociais é analisar o processo através do qual elas foram forjadas. Consideramos que o presente trabalho investigativo apresenta um convite e um desafio para a realização de novas pesquisas sobre essa temática tão instigante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto que sustenta os apontamentos conclusivos dessa pesquisa reside na idéia de que o processo de construção de uma representação social decorre da experiência vivida na interação social, mergulhada em um contexto histórico e cultural. Nesse sentido, entende-se que as representações sociais apresentadas pelos sujeitos envolvidos são decorrentes, em grande parte, da natureza das relações estabelecidas cotidianamente no interior da escola.

Os resultados finais deste trabalho investigativo evidenciaram que, no imaginário social da maioria dos alunos, a Educação Física está intimamente atrelada à idéia de esporte e de corpo saudável. Além disso, as representações infantis indicaram que a Educação Física remete a conceitos como saúde e diversão.

A análise dos dados também indicou que a Educação Física se configura como uma disciplina muito apreciada pela maioria dos alunos e seus benefícios para a saúde do escolar são inegáveis. Entretanto, cabe registrar que, no imaginário desse grupo de alunos, o papel desempenhado pelo professor de Educação Física é considerado muito mais fácil do que aquele efetivado pelo professor regente da turma.

A pesquisa desvelou que, no imaginário dos professores regentes de turma, o professor de Educação Física é percebido como aquele que tem um trabalho educativo mais leve e menos desgastante que os demais professores. Consideram ainda, que as aulas de Educação Física não têm uma rigurosidade quanto à organização do planejamento e quanto ao processo avaliativo.

A conclusão desta pesquisa nos permite considerar que os estudos sobre representações sociais possibilitam aos pesquisadores conhecer os conteúdos presentes no imaginário dos alunos, podendo, desta forma, entender a razão inerente a algumas ações e atitudes dos alunos, bem como, a partir deste conhecimento, organizar previamente os encaminhamentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, P. H. F. As representações sociais de “meninos de rua”, proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA, A. & OLIVEIRA, D. C. (orgs.) *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB, 1998, p.271-283.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001, p.17-44.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

SADALLA, A. M. A. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

SOLIGO, A. F.. Contribuições da Psicologia Social para formação do professor: representações sociais e atitudes. In: Azzi, R.G.; Sadalla, A.M.F.A.. (Org.). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.143-158.



QUADRO DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: ABORDAGENS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CENSO ESCOLAR.

Daniel Vitor Vicente¹

ENSINO DE SOCIOLOGIA: CONTEXTOS E CURRÍCULOS

Este trabalho pretende problematizar o processo de reimplantação da Sociologia na Educação Básica, atual Ensino Médio, a partir de 2006, especialmente no quadro de formação dos professores da disciplina de Sociologia do Estado do Paraná.

A necessidade de pensar e de investigar a situação e a trajetória da disciplina de Sociologia vincula-se à sua intermitência nas escolas e sua “aderência” aos discursos pedagógicos oficiais, buscando compreender esta conjuntura atual da educação no Brasil. Estes discursos pedagógicos, através da história da educação brasileira, puderam configurar e alterar as estruturas, moldes e disposições das finalidades da educação nas escolas.

Faz-se ainda necessário o diálogo entre os agentes que configuram a educação básica em relação à disciplina de Sociologia no atual ensino médio. Como principal ferramenta de análise para a disposição destes profissionais atualmente, os dados obtidos através do Censo Escolar do ano de 2010 podem demonstrar quais são os profissionais e docentes que atualmente completam o quadro da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. As reformas educacionais brasileiras relativas à formação docente, que refletem atualmente a configuração do currículo das competências, apontam para a compreensão de que a formação docente seja concebida como instrumentos e princípios de regulação social. Em relação ao currículo das competências, as críticas referentes a esta formatação curricular são examinadas a partir da formação flexível e aligeiradas dos profissionais da educação, da organização curricular da educação básica pautada em uma desvalorização das ciências de referência e das disciplinas, valorizando então a transdisciplinariedade dos conhecimentos, e a abordagem das variadas disciplinas de forma interdisciplinar e contextualizada. Assim, há uma hipótese a ser considerada de que o quadro de professores que ministra

¹ Mestrando em Ciências Sociais pela UEL. Colaborador do LENPES.

a disciplina de Sociologia se apresenta a partir de uma formação variada de profissionais.

A partir das premissas de Mannheim, compreende-se que a produção do conhecimento histórico é, sobretudo, uma produção coletiva da humanidade: “a Sociologia do conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado” (MANNHEIM, 1982, p. 31).

O conceito de Ideologia elaborado por Mannheim (1982) é capaz de fazer compreender a maneira como os modos de pensar, propostos por agentes políticos e discursos pedagógicos dominantes são determinantes nos processos do decurso histórico, uma vez que são capazes de direcionar estruturas de pensamento social, modelos e projetos sociais específicos, de acordo com relações de poder, lutas e conflitos simbólicos, de hegemonia política e ideológica. Este pressuposto pode ser verificado através das considerações de Silva (2007), cujos estudos puderam delimitar e compreender de que maneira a formação dos cientistas sociais fora determinada, planejada, de acordo com discursos hegemônicos reinantes, no Estado do Paraná. Para a autora, que analisou as grades curriculares das duas universidades de maior expressão na área de Ciências Sociais no Estado do Paraná, UFPR e Universidade Estadual de Londrina, os currículos e propostas de formação estavam de acordo com as formas dos discursos pedagógicos hegemônicos de cada época. De acordo com Silva (2007),

Podemos identificar quatro “modelos” de currículos que vem se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico (SILVA, 2007, p. 409).

A estrutura do modelo curricular clássico, que vigorou até o ano de 1971, era centrada, basicamente, ou na formação humanística, referida à preparação das elites para os cursos de forte poder simbólico vinculado aos cursos nobres, ou simplesmente voltado para o mercado de trabalho.

O modelo de currículo predominante para o ensino médio era o Clássico-Científico, calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e outra à formação da mão de obra para as classes trabalhadoras. Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com

o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista (SILVA, 2007, p. 411).

Assim, ainda que as ciências sociais estivessem, desde o início do século no país, vinculadas a um discurso por certas vezes positivista, ou reproduzidas por agentes sociais das mais diversas formações, tanto do ramo do direito, economia, teologia, conforme Meucci (2002), ela buscava garantir um esforço de produção científica do pensamento, e das estruturas de análise da modernização do país. Estas propostas se baseavam em pesquisas de campo, relatórios de observações, modelos de ensaios sobre o país e seus problemas, etc. Assim,

As identidades pedagógicas eram desenvolvidas a partir de um sentido de nação e modernização, que dependia das ciências de referência, ainda não plenamente constituídas no país, mas que simbolicamente direcionavam as práticas de ensino e a definição dos currículos. As identidades dos professores iam se formando pelas disciplinas, mesmo que não tivessem formação específica voltada para cada uma delas (SILVA, 2007, p. 412).

A formatação do discurso ideológico foi atribuída de outro sentido a partir dos governos militares. Após a década de 1960, as tendências produtivas baseadas em interpretações da teoria do capital humano subordinaram o campo educacional ao sistema capitalista. A necessidade da qualificação da força de trabalho do país era emergente. Sobre este período, Saviani (2005) comenta:

A partir da reforma instituída pela lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país (SAVIANI, 2005, p. 20)

Esta forma de discurso alterava todo um *habitus*, uma forma de internalizar os conhecimentos e as aplicabilidades destes. A formação docente perde suas ciências de referência, não sendo abordadas em seus contextos específicos e históricos, mas em contextos de aplicabilidade produtiva. Silva (2007) relata:

[...] A formação de professores nessa perspectiva pode ser aligeirada, ser simplificada, porque os professores devem dominar apenas as técnicas de reprodução dos módulos e exercícios previamente determinados. O professor

seria técnico e não o intelectual que dominaria suas ferramentas (SILVA, 2007, p. 413).

Durante a década de 1980, no decurso da democratização brasileira, várias abordagens foram utilizadas na tentativa de estabelecer uma identidade ou um discurso dominante pedagógico no país. Assim, as abordagens permaneciam em contextos locais, regionais, ou no máximo, estaduais. Conforme analisa Silva:

As experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, mesmo que divergissem em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de sentido para os jovens (SILVA, 2007, p. 414).

Podemos nos direcionar para o contexto sociopolítico que começa a ser construído a partir da década de 1990. Até este momento, a disciplina de Sociologia figurava entre debates locais e regionalizados de implantação nos currículos e grades da educação básica. Porém, com a promulgação da LDB de 1996, que dispunha a necessidade do aluno possuir os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, reabriu-se o debate em um âmbito nacional. Assim, alguns documentos oficiais começaram a ser produzidos na tentativa de consolidar a disciplina, exemplos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 1999.

Silva (2007) analisa que esta abertura de possível interpretação da obrigatoriedade das disciplinas, o que a LDB não especifica claramente, foi logo postergada pela elaboração de um novo discurso pedagógico dominante para toda a educação brasileira.

Esse processo foi atropelado pelo crescimento de uma concepção de currículo baseado no desenvolvimento das competências e que retoma a ideia de currículos regionalizados, ou seja, baseados, em conhecimentos aplicados à realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração de currículos científicos. (SILVA, 2007, p. 415).

Sob os fundamentos “psicologizantes” dos processos de ensino e aprendizagem, na possibilidade da aprendizagem total, de todos e para todos, e, sobretudo na abordagem que a ciências de referência são tomadas, a nova configuração pedagógica da educação era então baseada novamente na aplicabilidade imediata dos conteúdos, desta vez sustentada por “pacotes”

financeiros elaborados por um projeto de globalização de relações diretas com o capital internacional. Neste sentido, não só a Sociologia, mas também as disciplinas que não figuravam como necessárias a uma nova reestruturação produtiva eram ou banidas dos currículos ou então abordadas nos temas transversais dos currículos. É o caso das disciplinas de Artes e Educação Física, por exemplo. Em relação à disciplina de Sociologia:

No currículo das competências a sociologia e as ciências sociais não entram como disciplina do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplina escolhidas pelas escolas, por isso, a sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Isso interfere na formação de professores, uma vez em que a sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi ministrado predominantemente por professores com formação em áreas tais como a pedagogia, história, geografia, entre outras (SILVA, 2007, p. 417).

É importante conceber estes processos de abordagens de disciplinas de forma que não privilegiem a formação específica para tal realização como um novo aspecto da educação da época vigente. Eram as primeiras demonstrações reais de como a formação por competências permitia que os saberes escolares, organizados em áreas de conhecimento, fossem ensinados por profissionais com formações diversas.

Dias e Lopes (2003) comentam esta relação entre o discurso pedagógico hegemônico e a formação docente no Brasil. Baseados na teoria de Bernstein, as autoras comentam:

Um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação de competências. A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional (DIAS e LOPES, 2003, p. 1159).

As teorias de Bernstein (1996) nos oferecem uma extensa produção e instrumentalização teórica na compreensão da elaboração de currículos, nos processos de institucionalização da produção e distribuição do conhecimento. O currículo compreendido como uma construção social e política, um conjunto de conhecimentos nos quais figura a constituição de práticas, códigos e rituais,

nos permite compreender de que maneira a organização política dominante é capaz de elaborar documentos e propostas oficiais que possam estruturar e sistematizar princípios de regulação social.

Para Bernstein, o discurso pedagógico é o modo em que esta forma de produção de conhecimento é realizada. Para Bernstein, “*o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através dos quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados*” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). São então, formas e preceitos nas quais a formação, transmissão, elaboração de regras e prescrições são socialmente materializados e constituídos em um determinado contexto.

Compreende-se que o discurso pedagógico está de acordo com os regulamentos e sistemas hegemônicos, ideológicos e dominantes de uma sociedade em seu contexto particular. Estes são organizados e elaborados a partir de outros discursos, de outras produções de conhecimento próprias. São extraídos das diversas áreas da produção do conhecimento, e realocados e dispostos sob uma nova organização, interesses e objetivos.

Para Bernstein o discurso pedagógico age num princípio de recontextualização, pois é “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Baseado no conceito de campo de Bourdieu, que o compreende como um conjunto de relações de força de agentes sociais (sujeitos e instituições), em contínua disputa pelo poder, seja ele simbólico, material ou ideológico, em um contexto ou grupo social que compartilhe este mesmo universo de preceitos e ideais próprios, Bernstein propõe a existência de dois grandes campos recontextualizadores pedagógicos: o campo de recontextualização pedagógica oficial e o campo de recontextualização pedagógica não oficial. O campo oficial é aquele que produz o denominado discurso pedagógico oficial, composto por:

Regras sociais que regulam a produção, distribuição reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discursos), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização) (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

Este campo é constituído pelos órgãos oficiais do Estado, como o MEC (Ministério da Educação e Cultura), Secretarias de Educação Estaduais. São elaboradores de currículos, disposições legais e institucionais que configuram o sistema educacional. O campo da recontextualização oficial também é influenciado por outros campos sociais específicos, como o campo acadêmico,

o campo econômico internacional, da produção cultural e simbólica do conhecimento.

O campo não oficial de recontextualização é aquele constituído por campos de produções de teorias e investigações pedagógicas. As universidades, revistas, pesquisas e estudos são agentes recontextualizadores no sentido de se apropriarem de discursos científicos e deslocarem algumas abordagens e resultados para o contexto educacional. A recontextualização do campo não oficial exerce influencia no campo oficial no sentido destes se relacionarem mutuamente para a produção de um discurso pedagógico próprio. Deste modo, estes dois campos de recontextualização operam em atividades de apropriação, deslocamento, de novas interpretações e perspectivas sobre os mais variados discursos, a fim de elaborar, controlar e selecionar as maneiras, os modos e os conteúdos de transmissão dos saberes escolares.

É sob este contexto social de elaboração de discursos pedagógicos que se estruturam os dispositivos legais sobre a formação docente no Brasil após a LDB de 1996. Dias e Lopes comentam que “uma série de regulamentações no âmbito legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1156).

Entre as orientações existentes, elaboradas através de uma leitura de uma nova realidade social em desenvolvimento, há então a necessidade da escola se alterar para estar em sintonia com as mudanças em curso da sociedade, vinculada ao mundo do trabalho e da eficiência produtiva. Novamente, as disciplinas perdem sua centralidade no contexto da educação, da formação dos professores e dos próprios conteúdos a serem ministrados na educação básica brasileira. Dias e Lopes explanam:

No discurso dos documentos, adota-se a perspectiva de secundarização das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem voltados à atuação profissional do professor (DIAS e LOPES, 2003, p. 1167).

A contextualização desta trajetória nos direciona a compreender que a disciplina de Sociologia esteve vinculada a variados discursos. Seja voltado para a profissionalização ou para formação clássica, o ensino da disciplina se ajusta aos dispositivos e discursos educacionais vigentes. Esta problemática se evidencia no momento em que os dispositivos legais passam a estruturar as formas e objetivos da educação, através de documentos, tais como leis, parâmetros, diretrizes.

A elaboração dos currículos educacionais, ou seja, dos documentos que orientam uma prática pedagógica, possui em si uma função que pode ser compreendida como objeto de investigação sociológica: através dos documentos, que são direcionados a um público que irá se apropriar de tais discursos e então, transpor estes em uma mediação pedagógica, para milhares de educandos, pode-se ao menos compreender sob quais bases e objetivos tal documentação foi elaborada.

Assim sendo, a instrumentação teórica que considera a produção do conhecimento social e também a regulação e distribuição destes para agentes sociais distintos faz-se necessária, no sentido de compreender através de quais preceitos e sistemas os documentos oficiais são elaborados, devendo trazer o debate sobre o ensino de Sociologia na educação básica sempre à tona.

A PESQUISA: DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR

Na procura de articular a produção teórica sobre elaboração curricular veiculada a formação de professores e seu resultado nas escolas, a pesquisa deste trabalho versa e apresenta o quadro de formação de todos os professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, no Estado do Paraná. Os dados dos questionários do Censo Escolar, ano 2010, foram utilizados para realizar esta pesquisa.

O Censo Escolar é a principal fonte de dados que tratam diretamente da Educação Brasileira. O levantamento de dados é coordenado pelo INEP, e realizado todos os anos, em todas as escolas e unidades administrativas do país, sejam elas públicas ou privadas.

Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar (INEP, 2011)²

Segundo o INEP (2011), estas informações anuais são indispensáveis para traçar novas políticas educacionais, ampliar ou criar planos e atividades escolares. São utilizadas também para compreender e situar, no panorama educacional moderno, as relações entre as estruturas administrativas, materiais e econômicas, as relações entre o quadro de profissionais e planos educacionais executados. É importante ressaltar que todas as ações de

² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

pesquisas, levantamento de dados e obrigatoriedade do preenchimento são todas justificadas e legitimadas por leis específicas:

As responsabilidades inerentes a cada uma das esferas administrativas encontram-se definidas em legislação específica, quais sejam: Constituição Federal do Brasil de 1988: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que transforma o INEP em autarquia federal, Decreto 6.317/2007, que aprova a estrutura regimental do INEP, o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispõe sobre o censo anual da educação, e a Portaria Ministerial nº 316, de 04/04/2007 (INEP, 2011)³

De acordo com o INEP, a disposição destas informações em seu site, que estão abertas ao público em geral (desde que possuam os conhecimentos necessários para operacionalizar e quantificar os dados), podem viabilizar a democratização das informações governamentais, as alterações e objetivos das políticas educacionais do país, sobretudo ao desenvolvimento da educação no país.

Para esta pesquisa, foram utilizados os dados disponíveis do Censo Escolar do ano de 2010. A coleta de dados é realizada através de vários questionários, elaborados para cada esfera que organiza ou estrutura o sistema educacional: alunos, escolas, turmas, docentes.

A primeira seleção que podemos fazer é em relação à cisão entre licenciatura e bacharelado. Assim, o que se atentou para esta tabela foi o critério: professores de sociologia, com formação em licenciatura ou em bacharelado.

Tabela 1 - habilitação dos professores, docentes da disciplina de sociologia – paraná, 2010

HABILITAÇÃO	QUANTIDADE	%
BACHARELADO	6448	58,46
LICENCIATURA	4581	51,54
TOTAL	11029	100

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

³ <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/censo-escolar>

Assim, 58,46 % dos professores que lecionam sociologia possuem a formação com habilitação em bacharelado, e o restante, 41,54% dos professores, possui a formação com habilitação em licenciatura.

Os dados da tabela seguinte demonstram a disposição dos profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia, que possuem como formação superior algum curso de Bacharelado.

Tabela 2 - professores com cursos de bacharelado que lecionam sociologia - paraná 2010

CURSO	Quantidade	%	Frequência Acumulada
História	1811	28,09%	28,09%
Sociologia e Estudos Culturais	1229	19,06%	47,15%
Filosofia e Ética	766	11,88%	59,03%
Outros	701	10,87%	69,90%
Nenhum	577	8,95%	78,85%
Geografia	413	6,41%	85,25%
Ciências	241	3,74%	88,99%
Ciência Política e Educação Cívica	174	2,70%	91,69%

Fonte: Censo Escolar 2010

A frequência acumulada demonstra a soma dos cursos com maior concentração de formados. Assim, mais de 90% dos professores com formação em Bacharelado se concentram nas áreas apresentadas. Há também, em menor quantidade, docentes formados em Letras, Direito, Psicologia, Serviço Social, Economia, Artes, Teologia, entre outros Cursos, que completam o quadro de professores em 100%.

A tabela seguinte demonstra como se dá a disposição dos professores licenciados que lecionam a disciplina de Sociologia. A tabela mostra a alocação destes profissionais, que possuem formação voltada diretamente para a docência, o ensino na Educação Básica, porém, em qualquer curso de formação superior com habilitação em licenciatura, não apenas em Sociologia ou Ciências Sociais.

Tabela 3 – profissionais com cursos de licenciatura, que lecionam sociologia – paraná - 2010

Curso	Quantidade	%	Frequência Acumulada
Ciências da Educação - Pedagogia	1355	29,58%	29,58%
História	692	15,11%	44,68%
Ciências Sociais	582	12,70%	57,39%
Filosofia	304	6,64%	64,03%
Sociologia	295	6,44%	70,46%
Estudos Sociais	215	4,69%	75,16%
Formação de Professor para a Educação Básica	211	4,61%	79,76%
Geografia	175	3,82%	83,58%
Formação de Professor de Educação Especial	146	3,19%	86,77%
Normal Superior	141	3,08%	89,85%
Formação de professor das séries finais do Ens. Fundamental	98	2,14%	91,99%

Fonte: Censo Escolar, 2010

Novamente, através da frequência acumulada, percebe-se que há concentração de mais de 90% de profissionais cujos cursos de formação superior estão acima descritos. Há também formação variada nas áreas de Apoio Educacional, Português, Educação Religiosa, Matemática, Química, entre outros, que também completam o quadro dos profissionais em 100%. Os profissionais com formação específica nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia somam o total de 877 professores.

Uma última análise se dá em relação aos licenciados que possuem a formação em Ciências Sociais ou Sociologia. E ela é pertinente ao quesito da formação continuada, ou cursos de pós-graduação dos docentes com formação em Ciências Sociais ou Sociologia. As três tabelas englobam os cursos de Especialização, Mestrado e também Doutorado, e contabilizam os 877 professores da tabela mencionada acima.

Tabela 4 – Curso de pós-graduação – Especialização

Curso	Quantidade	%.	Especialização	%
Licenciatura - Sociologia	295	33,64%	171	58%
Licenciatura - Ciências Sociais	582	66,36%	313	54%
Total geral	877	100,00%	484	55%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

Tabela 5 - Curso de pós-graduação – Mestrado

Curso	Quantidade	%.	Mestrado	%
Licenciatura - Sociologia	295	33,64%	17	6%
Licenciatura - Ciências Sociais	582	66,36%	29	5%
Total geral	877	100,00%	46	5%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

Tabela 6 – Curso de pós-graduação – Doutorado

Curso	Quantidade	%.	Doutorado	%
Licenciatura - Sociologia	295	33,64%	3	1,0%
Licenciatura - Ciências Sociais	582	66,36%		0,0%
Total geral	877	100,00%	3	0,3%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

Conclusivamente, os dados puderam demonstrar um quadro de profissionais que possuem a mais diversificada formação superior possível para lecionar disciplinas que não possuem um vínculo estreito, ou uma formação interdisciplinar entre as ciências de referência. Porém, pode-se perceber que a maior concentração destes professores possui em comum a grande área do conhecimento das Ciências Humanas.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

A partir do quadro apresentando a realidade docente para a disciplina de sociologia no Ensino Médio do Paraná, podemos indagar, neste caso, se há alguma diferença entre a formação em licenciatura de Ciências Sociais/Sociologia, da habilitação em bacharel, para o mesmo curso, ou ainda de todos os outros cursos de formação superior que lecionam a disciplina de Sociologia.

É possível compreender que os cursos que não estão localizados na área de “Educação” das listas do INEP, não estão voltados para o ensino da educação básica. Assim, mesmo que os cursos organizem seus currículos e nestes se verifique a presença de disciplinas das Ciências Sociais ou Sociologia, estes estão organizados e são trabalhados em suas especificidades, ou em uma abordagem generalizada. Assim, são organizados nos formatos “regionalizados” para a formação superior (como exemplo, disciplinas de “Sociologia do Direito”, “Sociologia da Administração”, “Sociologia Econômica”). Desta maneira, além da falta de um conhecimento mais aprofundado das ciências e saberes de referência da Sociologia, todas as outras áreas do conhecimento na qual estes docentes estão formados não organizaram seus currículos numa proposta de ensino das ciências de referência necessárias à docência, nem mesmo uma aproximação com as Ciências Sociais.

Voltemos atenção neste caso para a formação em Ciências Sociais/Sociologia, pois é este o curso que é a ciência de referência para o ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio. Como principal adendo à formação em licenciatura, não somente para o curso de ciências sociais, existe a organização curricular que gira em torno de disciplinas de metodologias de ensino, didáticas, e o estágio obrigatório. Neste caso, pode-se questionar qual a participação, a contribuição destas disciplinas para a futura formação de professores. Ou ainda, se estas disciplinas são capazes de melhorar, preparar a prática docente, ou se os alunos de Ciências Sociais que são formados com a formação e vivência em seus futuros campos de atuação podem desenvolver métodos de ensino, abordagens pedagógicas mais apropriadas.

Para demonstrar como a formação em licenciatura é capaz de formar um professor que seja capaz de articular sua ciência de referência com práticas docentes de melhor qualidade, ou como uma formação baseada num planejamento e organização didática, vinculada, sobretudo à realidade social dos agentes da educação (escola, professores, alunos) é capaz de fazer com que o futuro professor sociólogo seja capaz de analisar seu campo profissional com afinco e dedicação científica e didática, pretendo mostrar como é a organização

destes conhecimentos e propostas de formação através de trabalhos que demonstram como estes se desenvolvem na formação superior.

O principal exemplo a ser demonstrado se dá através da descrição de Lima, Ferreira e Schevisbiski (2009), no artigo organizado no livro “O estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina”. Este livro trata justamente de questões relativas à formação de futuros professores, com habilitação em licenciatura, e quais são os métodos, abordagens e relatos dos alunos de graduação e de seus professores sobre a intervenção direta dos alunos em suas futuras áreas de atuação. Assim, o trabalho das autoras relata um panorama de dois anos de trabalhos dos alunos de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, e como ocorreu essa passagem pelas disciplinas de Estágio Supervisionado e Metodologia de Ensino.

Estas disciplinas estão organizadas para auxiliar o futuro professor a ter consciência de seu trabalho, situar-se e compreender o profissional que ele será como irá atuar, onde irá atuar, e como irá lecionar.

Nos propomos a discutir com eles, durante um semestre, a natureza do trabalho docente, a formação do sociólogo-professor e as concepções de metodologia de ensino, refletindo e desenvolver metodologias e materiais didáticos adequados ao ensino das ciências sociais (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI, 2009, p. 47).

Percebe-se, neste caso, que a formação é direcionada para questões relativas ao campo das ciências sociais e da educação. Assim, as ciências de referência se mantêm no contexto educacional do graduando, auxiliado por uma referência que já se aproxima da didática e da abordagem pedagógica.

Na unidade III observamos a relevância da reimplantação obrigatória da Sociologia no Ensino Médio, o sentido e os objetivos dessa ciência; as especificidades da Sociologia, da Antropologia, e da Ciência Política na formação dos adolescentes e jovens do Ensino Médio, fazendo a análise do processo de luta pela reimplantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI, 2009, p. 48).

Em um segundo momento, já se percebe que há uma aproximação, do ensino na dimensão prática, mesmo que ainda em treinamento. Porém, há uma organização didática em andamento, realizada pelo próprio aluno.

Já no trabalho com a disciplina 1SOC724 iniciamos com os alunos da graduação, em equipes, a elaboração de planos de aula, que depois deveriam ser demonstrados oralmente em sala de aula. Eram as chamadas microaulas, já usualmente utilizadas no curso como momentos de preparação dos alunos para a prática da docência, antes de iniciarem as intervenções na escola. [...] Nessas microaulas tinham que constar o tema da aula, um objetivo geral, os passos da metodologia com estratégias de envolvimento dos alunos, os recursos utilizados, a bibliografia utilizada, a recomendada e a avaliação (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI, 2009, p.48).

Assim, antes mesmo de ter contato com os alunos e com o ambiente escolar, o graduando dá início a uma apropriação do conhecimento tradicional da qual ele recebeu, e já começa a traçar novas leituras e abordagens de como estes conteúdos podem ser ensinados aos alunos. Sua postura, fala e linguagens aos poucos vão se naturalizando na posição de apresentador com o auxílio das microaulas.

O próximo passo da formação é inserir o futuro professor sociólogo no ambiente escolar. A partir de então, tem-se contato direto com toda a organização escolar. A dimensão do ensino começa a ser tratada em sua totalidade: desde as micro interações entre os alunos e outros agentes escolares (equipe pedagógica, administrativa, seguranças), até as análises mais institucionais, burocráticas.

Passando a ter contato direto com os alunos do ensino médio nas escolas, os estudantes da licenciatura nessa disciplina passaram a demonstrar mais interesse em planejar atividades diversificadas que possam ser posteriormente utilizadas nas regências com os alunos do Ensino Médio, a analisar e intervir sociologicamente no ambiente escolar, a problematizar as temáticas sociológicas voltadas ao Ensino Médio (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI, 2009, p. 50).

A partir da interação com o ambiente escolar, o futuro professor depara-se com as múltiplas atividades que envolvem a docência e as interações com o ambiente escolar. Essas múltiplas atividades contribuem para a consolidação de uma prática docente melhor estruturada, aulas ministradas com maiores critérios, com objetivos específicos. Esta realidade só é possível a partir do momento em que se possui uma consciência da complexidade educacional, seus múltiplos fatores, a sua organização moderna, e seus pressupostos e desígnios éticos e políticos atuais.

Na primeira unidade da disciplina 1EST174, nos propomos a realizar e problematizar sociologicamente a observação e análise sociológica do micro e macro ambiente educacional. E nesse item os alunos deveriam ter contato com o projeto pedagógico da escola, com o regimento escolar, com os princípios norteadores do trabalho escolar, traçando, em dupla a caracterização sociológica da escola. Objetivamos ainda que eles estudassem teorias sobre o sistema educacional e a realidade da educação pública brasileira no sistema capitalista, assim como a realidade dos jovens e adolescentes hoje e seus intercâmbios com a escola. [...] Na unidade dois, solicitamos a problematização e o desenvolvimento de temáticas sociológicas voltadas ao ensino médio. Para isso passamos a fazer leituras sobre o trabalho como articulador na prática de ensino e nos estágios, a relação escola/trabalho, a pesquisa como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios, as especificidades e os problemas enfrentados pelos professores no ensino de sociologia, a relação escola/sociedade, o estágio na formação de professores e as principais metodologias de ensino utilizadas nas escolas no trato com a referida disciplina (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI 2009, p. 51).

Os relatos propiciam uma elucidação de como é realizada esta transposição entre a teoria, os conteúdos acadêmicos, ou seja, a formação conjunta dos conteúdos das Ciências Sociais, e a organização e profunda compreensão das múltiplas realidades que circundam a dinâmica escolar. Esta compreensão está relacionada ao entendimento da abrangência da complexidade das condições materiais de existência dos professores, das condições sociais de acesso e permanência na escola dos alunos, das estruturas organizativas e burocráticas escolares. A interação direta entre os futuros professores e seu campo de trabalho, os alunos, outros professores, é outro fator que auxilia nesta compreensão do sistema educativo como uma realidade constituída de inúmeras leituras, espaços e contextos.

Acrescentou consideravelmente a todos estes estudos e análises feitas com os alunos, os debates sobre a obrigatoriedade e a importância da disciplina, realizados durante as aulas, recebendo como convidados os professores e os alunos do ensino médio na rede pública e privada. Os alunos da graduação puderam ouvir e questionar a posição desses agentes a respeito de todas estas questões e sentir, na prática, a atualidade dos conhecimentos que vinham manipulados até então por eles na academia e no campo de estágio. Ousamos afirmar que estas atividades permitiram, em partes, que os alunos sentissem realmente o estágio enquanto práxis pedagógica (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI, 2009, p. 52).

Como um último passo rumo à prática docente efetiva, como professor formado, os alunos da graduação precisam elaborar, nos quesitos do regimento de estágio obrigatório, um relatório final de suas atividades, que fosse capaz de agregar, em forma de documento, todos os passos, mudanças, observações e práticas realizadas durante todos os semestres, nas disciplinas de Metodologias de Ensino e Estágio Obrigatório. As autoras ressaltam a importância de se desenvolver com os alunos a concepção de que o campo de estágio pode ser compreendido e abordado como um universo de pesquisa rico em detalhes, nuances, interações da realidade dos jovens, de sua cultura, do universo escolar e sua conexão com um universo maior da realidade social.

Assim, segundo as autoras, o relatório final está com a sugestão da seguinte organização e disposição: Análise Contextual, que propõe uma leitura do sistema educacional brasileiro; sobre a Sociologia no Ensino Médio; Análise da Escola: estrutura física, material e filosófica da escola; conhecimento dos documentos da escola; Análise das Aulas: todo o contexto das salas de aula: alunos, professor, suas relações, conteúdos ministrados, metodologias observadas, etc; Análise dos Alunos: compreender as condições dos alunos, suas compreensões sobre educação, escola, organizar dados quantitativos da sala; Considerações Finais: Busca de uma organização, uma síntese de todas estas realidades observadas nas escolas, tanto quanto o preparo acadêmico necessário para que toda essa trajetória pudesse ocorrer; Referências e Anexos. (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI, 2009, p. 54)

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Como proposta e intenção de demonstrar as múltiplas possibilidades de se articular o campo sociológico (de investigação) com o campo educacional (de atuação) existentes na formação para a docência em Ciências Sociais, utilizamos o trabalho de Lima, Mariano e Ferreira (2009), que descreve algumas características e experiências das semanas temáticas e do Encontro Regional de Filosofia e de Sociologia com alunos do ensino médio. Estes eventos, que acontecem desde o ano de 2001, versam sobre as relações entre a Universidade e a formação superior, e suas interações em conjuntura do ambiente educacional. Sobre as intenções destes projetos de interação:

Com a articulação entre universidade e professores do ensino médio pretendemos, com essas atividades, facilitar a aproximação da Sociologia com a realidade dos alunos e alunas. A articulação entre a prática e a teoria, presente desde a formação da Sociologia, deve ser expressa no modo de

ensinar essa disciplina. Possibilitar o acesso a um tipo de conhecimento que permita a reflexão sobre o cotidiano e o mundo que nos cerca é um desafio metodológico para o qual as Semanas de Sociologia podem contribuir. Nessas ocasiões, a Sociologia é apresentada de uma perspectiva que combina diferentes abordagens teóricas, diferentes métodos de trabalho e diferentes temáticas de pesquisa (LIMA, MARIANO E FERREIRA, 2009, p. 93)

A participação dos futuros sociólogos é imprescindível para a realização destes eventos. Como a organização curricular do Curso de Ciências Sociais, descrita neste capítulo, prevê a interação direta dos graduandos com seu campo de atuação profissional, oriundas dos estágios supervisionados, é possível considerar que esta interação é capaz de causar (ainda que breves) transformações na formação pessoal de alguns alunos. O contato com uma realidade do conhecimento acadêmico, Sociológico, muitas vezes não apresentada no Ensino Médio, pode ocasionar mudanças em projetos pessoais, assim como é capaz de propiciar a um enorme grupo de alunos, as abordagens Sociológicas de temas e contextos contemporâneos, vivenciados pelos alunos.

Muitos licenciandos em Ciências Sociais, desde 2001, participam das semanas temáticas nas escolas, como palestrantes ou como organizadores. Suas intervenções continuam sendo elogiadas pelos alunos do ensino médio, nas avaliações realizadas ao final de cada evento, também porque os professores das disciplinas de estágio supervisionado, desde os seus primeiros contatos com o ensino de Sociologia no ensino médio, orientamos a observar, com olhar sociológico, o público de suas futuras regências, como um elemento didático e metodológico importante para a formação do professor [...] Ousamos destacar algo a mais nessas experiências, que pode ser estendido para os alunos palestrantes dos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia da UEL. Os alunos que preparavam seriamente suas palestras e se valiam de metodologias apropriadas para expô-las eram beneficiados por outro ingrediente pedagógico considerável: a linguagem do jovem dirigida a outro jovem. Lembramo-nos de relatos de alunos do ensino médio, em 2004, no Colégio Nilo Peçanha, que retratavam seu entusiasmo ao ver palestrantes muito jovens na escola e contavam serem influenciados, a partir daquele momento, a prolongar seus estudos e a entrar na universidade também (LIMA, MARIANO E FERREIRA, 2009, p. 112)

Os propósitos relacionados à vivência e experiência nos estágios, da compreensão do ambiente educacional e profissional como um campo a ser pesquisado por métodos de pesquisa sociológicos, também são referências para a elaboração das Semanas Temáticas e Encontros.

Os licenciandos do 3º ano de Ciências Sociais da UEL participaram da I Semana de Filosofia e Sociologia no Colégio Estadual Olavo Bilac. Alguns ministraram palestras, auxiliaram na organização e grande parte deles conversou formalmente com os alunos de ensino médio a respeito dos espaços de atuação do cientista social na atualidade. [...] Portanto, essas atividades possibilitam uma maior aproximação entre os conteúdos ministrados na disciplina e as possíveis pesquisas que deles podem derivar. Ao termos contato direto com resultados de pesquisas específicas, abre-se-nos um amplo leque de interpretações sobre a realidade. Entendemos que essas experiências são uma alternativa de: inovar o ensino de Sociologia no nível médio em relação a método, recursos didáticos, temas e abordagens; propiciar uma maior aproximação entre a escola (alunos e professores) e a universidade (alunos e professores, igualmente); produzir novos sentidos para a escola e a educação e, finalmente, contribuir para romper com o mito de que a Sociologia é tão somente uma reflexão teórica que foge das realidades práticas (LIMA, MARIANO E FERREIRA, 2009, p. 104)

Por fim, estas demonstrações foram apresentadas com o intuito de demonstrar como uma formação concreta nas ciências de referência para o ensino de Sociologia, pode ser compreendido não apenas como uma formação apenas, direcionada para o ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Estas demonstrações buscam objetivar de que forma os futuros professores sociólogos, além de possuírem a formação adequada, no tocante aos conteúdos e conceitos que estruturam a disciplina de Sociologia para a atualidade, mas acima de tudo, possuem uma mediação pedagógica própria, baseados sobretudo em bases sociológicas, capazes de transformar o ambiente educacional em objeto de análise, crítica, compreensão e possíveis intervenções. As experiências das Semanas e Encontros demonstram de que forma as abordagens da Sociologia podem ser também extracurriculares, apreendendo não somente o contexto formal e burocrático da educação, mas uma totalidade educacional, capaz de intervir nos inúmeros contextos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou abordar as questões relativas ao ensino de Sociologia no Paraná. Com os pressupostos teóricos de Mannheim e Bernstein, pôde-se perceber a constituição das Ciências Sociais/Sociologia como disciplina no contexto educacional brasileiro (educação básica e superior), como uma integração recontextualizada de inúmeros discursos. Estes, frutos da produção do conhecimento e relação com seus pares, pôde ser posicionado como o

conhecimento hegemônico em disposição, através de currículos, normas, leis e projeções sociais de ciência e sociedade. A partir da apropriação das teorias de Bernstein sobre o campo educacional, pode-se compreender o modelo de formação curricular das chamadas “competências” também como uma recontextualização de discursos de diversos campos: econômicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos. Os usos sociais destes discursos pedagógicos estão voltados para a formação dinâmica dos profissionais da educação, que não privilegia os conteúdos e suas ciências de referência, sua produção e desenvolvimento científicos próprios. Assim, as grandes áreas do conhecimento são abordadas, contexto em que as variadas disciplinas podem ser trabalhadas, em assuntos variados.

O quadro de formação dos professores demonstra como atualmente, há uma diversidade de formação de professores que lecionam a disciplina de Sociologia. Concentrados com grande representatividade na área das Ciências Humanas, há neste caso, uma aproximação breve com os pressupostos teórico-metodológicos específicos das Ciências Sociais. Deve-se notar, no entanto, a grande quantidade de professores com cursos de Bacharelado como formação principal. Assim, a falta de um desenvolvimento e formação voltados à didática poderia ser um ponto a ser retomado em futuras pesquisas.

Quanto à formação superior, de habilitação em licenciatura em Ciências Sociais, a demonstração, o exemplo utilizado neste trabalho, de uma formação que demonstre uma estreita relação entre a abordagem teórica das metodologias e práticas pedagógicas, em profunda conexão com as ciências de referência das Ciências Sociais, demonstra como a formação docente para a disciplina de Sociologia da educação básica está organizada para uma profissionalização docente consistente, que é capaz de produzir e intuir aos futuros professores a concepção de um contexto educacional brasileiro constituído de múltiplas realidades, características próprias e contextos sociais diversos, das quais eles próprios se integrarão futuramente. Por fim, o trabalho pode demonstrar que a análise sobre o ensino de Sociologia se torna mais completa quando se aborda o tema sob múltiplas perspectivas: históricas, legais, sociológicas, e estatísticas, podendo orientar futuras pesquisas e debates.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p.1.155-1.177, dez. 2003.

INEP. *Microdados do Censo Escolar do ano de 2010*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: junho 2011.

LIMA, Angela Maria de Souza; FERREIRA, Adriana de Fátima; SCHVISBISKI, Renata. *Desafios postos pelo trabalho na área de metodologia de ensino em de sociologia: alguns apontamentos com base na observação com alunos do 3º ano de ciências sociais nos últimos dois anos*. In: CAINELLI, Marlene, SILVA, Ileizi Fiorelli (Org.) O estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. – Londrina: UEL, 2009. p. 43-70.

LIMA, Angela Maria de Souza; MARIANO, Silvana Aparecida; FERREIRA, Adriana de Fátima. *As experiências das semanas temáticas e do Encontro Regional de Filosofia e Sociologia com alunos do ensino médio: primeiros retornos*. In: CARVALHO, Cesar Augusto de (org). *A sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina: EDUEL, 2010 p.85-127.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia* (tradução de Sergio Magalhães Ribeiro). 4ª ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982. MANNHEIM, Karl. *Introdução a Sociologia da Educação*. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MEUCCI, Simone. *Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas*. Mediações, v. 12, n. 1, p.31-66, jan/jun.2007.

SAVIANI, Dermeval. *As Concepções Pedagógicas Na História Da Educação Brasileira*: Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.



OTORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A MUDANÇA DE SENTIDO PESSOAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Flávio Rodrigo Furlanetto¹

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

Este artigo apresenta como objetivo geral analisar o movimento de mudança de sentido pessoal do sujeito quando é posto diante da necessidade de organizar a atividade de ensino em um projeto de formação inicial. Assim como Moura (2006), temos como pressuposto que o ensino como ação formadora deve ser organizado “como um fazer que se aprimora ao fazer” (p. 143).

Lembramos que nossa referência sobre a formação inicial não esta centrada em qualquer movimento de formação, mas naquele, que busca formar nos professores um pensamento teórico sobre “a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa” (MOURA, et. al. 2010, p. 207).

BREVE INCURSO NAS CONCEPÇÕES ATUAIS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Oliveira (2011) nos apresenta que a partir do final do século XX, as crises capitalistas impeliam que se estendessem a todos os setores da sociedade, os parâmetros estabelecidos como critérios de qualidade empresarial. Neste universo, a educação, passou a estar a serviço da globalização e o trabalho docente ocupou um lugar de destaque e de referência cultural e política em diversos países, pois se fazia necessário escolarizar as nações.

As políticas educacionais consideraram que era essencial ajustar a atividade docente às exigências do capital e passaram a preocupar-se com a formação dos profissionais que nela atuavam. Deste modo, inúmeras foram as ações no sentido de titular o professor com um diploma de graduação. As ações passaram a ter caráter de urgência:

¹ Ddo. em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná na área de Metodologia do Ensino. frfurlanetto@uenp.edu.br

[...] os professores deveriam efetivar o projeto de escolarização das populações de modo a se adaptar às novas regras de mercado. Diante de tais indicações, a própria formação do professor precisaria estar em sintonia com o discurso proponente, no qual o domínio da informação e a redução do tempo de escolarização eram pontos estratégicos (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Diante da velocidade imperativa deste novo projeto educativo, apresentado principalmente pelos organismos internacionais nos anos de 1990, Oliveira (2011) nos aponta que a discussão teórica ficou relegada a segundo plano. A formação do professor passou a não valorizar o desenvolvimento de um pensamento teórico por parte deste profissional, e suas ações de ensino, assumiram um caráter imediatista. Os modelos de formação inicial que assumem um caráter imediatista não reservam tempo suficiente para que a aprendizagem docente ocorra do coletivo para o individual. Neste sentido, Rubtsov (1996) apresenta elementos que constituem uma discussão coletiva. Vamos a eles:

- a repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade;
- a troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo;
- a compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro;
- a comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua;
- o planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum;
- a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum) (RUBTSOV, 1996, p. 136).

No entanto, grande parte das pesquisas correlatas à formação de professores no Brasil nos apresenta um panorama teórico que difere daquilo que Rubtsov (1996) entende como dimensão coletiva rumo à formação de um pensamento teórico. Assumindo o caráter da individualidade, muitos de nossos contemporâneos, defendem que pensemos a formação do professor de modo a encará-la levando-se em conta o sujeito que reflete individualmente sobre suas próprias ações.

No Brasil, um autor que é citado em inúmeros artigos, dissertações e teses quando o assunto é a formação do professor é Carlos Marcelo Garcia. O autor apresenta três estudos sobre o desenvolvimento do pensamento do professor para que ele possa aprender a ensinar: o **processamento de informação, comparando professores experientes e professores principiantes; o conhecimento prático dos professores; o conhecimento didático do conteúdo** (GARCIA, 1998, grifos nossos).

Em relação ao **processamento de informação, comparando professores experientes e professores principiantes**, Garcia (1998) menciona que o foco de atenção destes estudos foram os processos mentais que os professores realizam quando identificam problemas nos seus ambientes contextuais de trabalho. Nesta dimensão, o desenvolvimento dos processos mentais são vistos essencialmente na relação individual do humano com o fenômeno investigado.

Nos estudos correlatos ao **conhecimento prático dos professores** (GARCIA, 1998), estão focados os saberes que os professores adquirem a partir das situações inusitadas que vivenciam em sala de aula. O autor ao realizar uma análise destes estudos aponta que o conhecimento prático não pode ser ensinado, no entanto, ele pode ser aprendido por meio da aprendizagem direta, da aprendizagem mediada pela própria experiência. Por conseguinte, entendemos que este movimento ocorre em uma dimensão muito mais ampla que não pode se restringir apenas ao imediatismo das relações com a prática (KOSIK, 2010).

Os futuros professores, ao se relacionarem com a prática, poderão aprimorar a atividade de ensino que haviam organizado se considerarmos que no processo de organização deste ensino, estavam imersos o suporte teórico conceitual que fundamenta o conteúdo a ser ensinado. Caso contrário, nossa análise sobre a prática irá incorrer puramente aos ativismos, os quais, não garantem o desenvolvimento e a apropriação conceitual desejada para a formação do gênero humano.

Segundo Duarte (2001) os ativismos são os métodos de ensino fundamentados pelo ideário escolanovista que defende que o desenvolvimento intelectual humano se dá a partir de atividades que favoreçam a redescoberta individual e espontânea a partir de auto-regulações em detrimento da transmissão de conhecimentos.

Outra constatação realizada por Garcia (1998) em seus estudos é que o conhecimento adquirido no processo de formação está associado às situações práticas, e este conhecimento pode gerar uma contradição entre as “teorias expostas e as teorias implícitas” (p.52) o que comprometerá uma mudança na

prática dos professores. Neste sentido, o professor em atividade de formação deverá entender que:

[...] prática e teoria caminham juntas, construindo os conhecimentos que o conduzirão ao longo de sua vida profissional, que deve ser vista como parte de um projeto social. E, sendo assim, tem uma componente racionalizante de desejo de antecipação do futuro e uma outra existencial, feita de interrogação sobre o sentido de sua evolução individual e coletiva. (MOURA, 1999, p.8).

O terceiro e último grupo mencionado por Garcia (1998) pesquisam o **Conhecimento Didático do Conteúdo**. As pesquisas deste grupo defendem que a análise do processo de aprender a ensinar é um componente de referência obrigatória entre os professores. Deste modo, Garcia (1998) nos apresenta algumas questões que devem ser consideradas. Vamos a elas: qual o processo realizado pelo futuro professor ao transformar a matéria em conhecimento ensinável aos estudantes? O nível de compreensão do futuro professor em relação à disciplina que vai ensinar poderá afetar a transformação da disciplina em conteúdo ensinável? Quão distintos são esses processos considerando as especificidades das disciplinas e os diferentes níveis educativos?

Não há como responder as indagações acima sem antes analisarmos duas outras questões: As propostas de formação ora vigentes têm atendido às necessidades dos professores quanto à compreensão conceitual específica das diferentes áreas do conhecimento? A forma com que o professor é orientado a organizar a sua atividade de ensino tem permitido a ele a compreensão dos conceitos que irá ensinar?

Para responder as indagações acima devemos assumir a organização da atividade de ensino como núcleo do processo de formação de professores e de sua conseqüente ação educativa. Devemos encarar como necessárias às duas dimensões apresentadas por Moura (1996) quando se pensa na organização do ensino:

a de formação do professor e a de formação do aluno. Ambas têm elementos comuns: a situação-problema, uma dinâmica de solução e uma possibilidade de avaliação. A situação-problema do aluno é a aprendizagem, e a do professor, o ensino. O conjunto de dados para a solução do problema é o nível de desenvolvimento do professor e o do aluno que permitem a articulação destes dados (MOURA, 1996, p.32).

Deste modo, a formação do professor ocorrerá mediante um movimento dialético, ou seja, ao formar o estudante ele torna-se professor. Por conseguinte,

este movimento estará mediado pelo modo como o professor satisfaz a sua principal necessidade que é a de ensinar seu aluno a partir da organização da atividade de ensino que irá utilizar.

PARA UMA DE MUDANÇA DO SENTIDO PESSOAL NA FORMAÇÃO INICIAL

O futuro professor, no decorrer do processo de formação inicial deverá ser levado a refletir sobre sua ação de modo a ser conduzido a um movimento de mudança de sentido pessoal que o liberta de modelos formativos pautados nas percepções imediatas dos fenômenos educacionais. Acreditamos que a partir das reflexões proporcionadas pela qualidade da mediação que ocorrerá no processo de formação, o professor passará a ter consciência das limitações de seu universo de significação e passará a mediar à apropriação daquele que ele forma, pois tornar-se-a objeto:

[...] resultado de uma ampla prática social, e assim é que não se pode conceber essa relação como uma relação automática, independente, que se dê, entre o indivíduo e as objetivações. Essa relação pressupõe, necessariamente, a mediação do outro, e, portanto, estará sempre na dependência da qualidade dessa mediação. (MARTINS, 2007).

A mediação deverá ter como foco colocar o sujeito professor em movimento de mudança de sentido pessoal, proporcionando a formação do pensamento teórico naquele que se encontra em formação. No entanto, não há como levar os sujeitos a obter um pensamento teórico sem que o coloquemos em atividade no decorrer deste processo de formação. Para que possamos entender o conceito de estar em atividade que aqui utilizamos, recorreremos a Leontiev (2006). Segundo o autor, podemos definir a atividade como:

os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p.68).

Deste modo, faz-se imprescindível analisar os motivos gerados a partir das necessidades emergentes da relação professor e estudantes, pois como nos diz Leontiev (2004) “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (p. 104).

Neste sentido, os motivos serão constituintes de um movimento de atividade de formação apenas em certas condições. Por conseguinte, Leontiev

(2006) nos apresenta dois tipos de motivos: O motivo compreensível e o motivo eficaz.

Para definir motivo compreensível e eficaz, recorreremos a uma situação hipotética. Imaginemos que futuros professores sempre se fazem presentes nas reuniões de planejamento e nos momentos de aplicação das atividades práticas planejadas por eles em um projeto de formação inicial. Para percebermos se estes futuros professores estão em atividade, teremos que saber o motivo de sua participação. Por exemplo, podemos supor que seu motivo é apenas somar créditos para a conclusão de seu estágio no decorrer do curso de graduação.

Para tornar mais clara nossa explanação, tomamos outro exemplo hipotético, suponhamos agora que os futuros professores participantes do projeto de formação inicial são informados que suas participações não estarão mais vinculadas à obtenção de créditos para o cumprimento do estágio. Diante deste fato, poderá ocorrer duas situações distintas, ou o sujeito deixa de participar do projeto, ou, ele poderá, mesmo diante de tal proposição, continuar participando e contribuindo na tomada das decisões coletivas e nas ações de ensino que o grupo desenvolve. No último caso, o motivo, inicialmente compreensível, tornou-se eficaz, pois percebemos o envolvimento psicológico do sujeito no projeto.

Fazendo uma analogia com o movimento de formação inicial, compartilhamos com Leontiev (2006) que os motivos compreensíveis tornar-se-ão eficazes, dependendo das condições em que se apresentam. Por conseguinte, segundo o autor, é deste modo que surgem novos motivos e novos tipos de atividade. Ou seja, é diante destes novos motivos emergentes das relações sociais que o sujeito em atividade é impelido a uma transformação conceitual, temporal e histórica que constitui sua subjetividade.

Neste movimento dialético de formação inicial, o próprio formador se transforma por meio de sua atuação, pela interação com o outro e com o conhecimento. Ou seja, ocorrerá em ambos, sujeito participante e formador uma mudança de sentido pessoal, pois ambos estarão em atividade.

No entanto, que sentido é este que estará em mudança? Para que possamos entender o termo sentido pessoal, temos inicialmente que elucidar que o homem vive em um mundo cultural, portanto em um mundo de significações, que segundo Aguiar (2006)

[...] são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. (2006, p.14).

Estas significações, segundo Aguiar (2006) configuram-se como “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (p.14). Já o sentido, para Aguiar (2006, p. 63) é o que se apresenta na subjetividade deste sujeito, ou seja, “constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade”. (p.14). Por isso mesmo, o sujeito poderá subverter a significação e modificá-la a partir das necessidades postas por suas vivências, revelando assim suas possibilidades de criação.

Neste sentido, Leontiev (2006) acrescenta que só quando analisamos o conteúdo da atividade em desenvolvimento, é que podemos compreender “o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto sua psique e sua consciência” (p.63).

CAMINHOS PERCORRIDOS

Utilizamos como ambiente para a realização desta pesquisa o Clube de Matemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O Clube de Matemática configura-se como um projeto de estágio que é desenvolvido entre alunos do curso de graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado e Doutorado.

Coletamos os dados para a produção deste artigo com um grupo de 16 crianças que cursavam o primeiro ano de escolaridade no Colégio de Aplicação e cinco estagiárias que cursavam diferentes momentos do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É importante salientar que nenhuma das estagiárias possuía experiência docente à época da coleta de dados.

Os dados foram coletados no decorrer de 16 encontros, subdivididos em reuniões de planejamento (n=5); desenvolvimento dos módulos (Atuação com os estudantes, n=9); confraternização com os pais (n=1); avaliação final e entrega dos relatórios (n=1). Nos dois primeiros módulos (10 encontros), incluindo as reuniões de planejamento, adotamos a postura de observador das ações que as estagiárias desenvolviam com as crianças. Já no terceiro módulo (n=6), diante da necessidade de mediação, percebida por meio das observações nos desenvolvimentos dos módulos anteriores, realizamos uma intervenção junto às ações das estagiárias, tendo como objetivo superar os ativismos da atividade docente e colocá-las em movimento de mudança de sentido pessoal sobre esta atividade, levando-as a compreender como se dá a formação do pensamento de análise.

Neste artigo, apresentamos um dos episódios que constituem nosso arcabouço de dados. Este, dentre outros episódios, foi capturado por meio de gravações em áudio, registros cursivos e leitura do relatório final de estágio. A cada episódio, buscamos analisar os cenários que os constituíam. Este movimento permitiu que constatássemos a importância dos “momentos de intervenção” no decorrer de nossa pesquisa. Lembramos que os episódios foram identificados e organizados levando-se em conta nossas unidades de análise: **a necessidade de organização da atividade de ensino; as tarefas de estudo; ações de controle e avaliação.**

É importante destacar que utilizamos a definição de Moura (2004) quanto ao que venha a ser um episódio. Para o autor os episódios podem ser definidos como:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.267).

O EPISÓDIO DE ANÁLISE

As futuras professoras justificam no relatório final de estágio que haviam optado por organizar as atividades de ensino que seriam desenvolvidas com as crianças a partir de um tema. Segundo o relatório elaborado por elas:

Essa decisão foi tomada levando-se em conta a experiência de uma das estagiárias que tinha participado do Clube no semestre anterior, quando houve uma experiência de estágio com a integração das disciplinas Matemática, Ciências e Geografia, com eleição de tema para cada turma. (RELATÓRIO n.1, 06/04/2010).

Na opinião das estagiárias, seria mais fácil organizar um trabalho interdisciplinar a partir de um tema. Deste modo, decidiram trabalhar o tema alimento, por entenderem que ele estaria mais próximo das crianças de 5 ou 6 anos participantes do projeto. (RELATÓRIO n.1, 06/04/2010).

Neste primeiro momento, os dados nos mostram que para suprir a necessidade do grupo de facilitar a organização das tarefas de estudo em um

contexto interdisciplinar, origina o motivo justificado pelas futuras professoras do porque terem optado por trabalhar com o tema alimentos. Torna-se imprescindível este apontamento, pois como nos diz Leontiev (2006), para que possamos encontrar o sentido pessoal, no caso das futuras professoras frente as suas ações, devemos descobrir os motivos que lhes correspondem.

Na primeira atividade desenvolvida com as crianças, surge a primeira cena correlata á introdução do tema alimento. Lembramos que não foi possível identificar individualmente a fala das crianças, pois todas falavam ao mesmo tempo.

E 1: Crianças vamos nos organizar em círculo?

Crianças: Sim.

E 1: Que alimentos vocês gostam de comer?

Crianças: Sorvetes, Arroz com feijão, Carne, Macarrão, Omelete.

E 2: Eu gosto de massas.

E 3: Eu gosto de carnes (Observação n. 1, dia 06/04/2010).

Logo após esta introdução, as crianças foram liberadas para um breve intervalo e as futuras professoras se reuniram para avaliar a atividade que haviam utilizado para introduzir o tema alimento. Chegaram à conclusão, ao observarem o envolvimento das crianças, que elas não sabiam o significado da palavra tema, deste modo, decidiram propor uma segunda atividade de modo que as crianças compreendessem o significado da palavra.

Compartilhamos com a dinâmica utilizada pelas futuras professoras em discutir coletivamente o resultado de uma ação de estágio, pois segundo Cedro (2008):

ao colocarmos o futuro professor em um movimento de discussão da sua atividade de ensino, estamos propiciando momentos em que ele, inicialmente, vivencia o compartilhamento das ações para, posteriormente, refletir e tomar consciência do processo de produção e apropriação coletiva do conhecimento (p. 146).

Tomada a decisão quanto ao desenvolvimento de uma segunda atividade para introduzir o tema alimento, as estagiárias desenvolveram outra tarefa de estudo. O motivo apresentado por elas para utilizar está tarefa foi: “não sabemos como fazer para que as crianças entendam o que é tema. Elas não sabem o que é tema e nós não sabemos explicar” (Observação, n.1, dia 06/04/2010). Para suprir esta dificuldade, decidem apresentar figuras de alimentos para as

crianças no intuito de que elas deduzissem o significado da palavra tema a partir da atividade.

E 1: Que alimento está representado nesta figura? E nesta? E agora?

Os estudantes logo conseguiram definir que o tema de estudo seria os alimentos, no entanto, temos dúvida se houve a compreensão do significado da palavra a partir da atividade desenvolvida. Na avaliação realizada pelas futuras professoras os estudantes haviam se apropriado do conceito de tema, o que fez com que acreditassem, terem alcançado o objetivo. Por conseguinte, as futuras professoras iniciaram uma série de perguntas aos estudantes:

E 3: E se comermos muito o que irá acontecer?

Crianças: Vamos ficar gordos.

E 3: E se comecemos 19 abacaxis, o que acontecerá?

Crianças: Iria dar dor de barriga. (a maioria das crianças deu esta resposta).

E 3: E se não comermos nada, o que acontece?

Crianças: Ficamos doentes (Observação n. 1, dia 06/04/2010).

Nesta cena, percebemos a preocupação das estagiárias quanto à forma que deveriam introduzir o conteúdo: “não sabemos como fazer para que as crianças entendam o que é tema”. (Observação, n.1, dia 06/04/2010). Parece-nos, a partir das ações das estagiárias no decorrer desta cena, que a atividade utilizada para explicar o significado de tema não poderia estar restrita a uma ação transmissiva, pois a dificuldade por elas expressada era justamente fugir dessa estratégia metodológica. Deste modo, optaram pela utilização de imagens de alimentos para que as crianças concluíssem o significado de tema. No entanto, compartilhamos com Leontiev (2004) quando o autor esclarece que seria impossível o processo de educação, sem que houvesse às gerações futuras, a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico, inclusive para a produção de novos conhecimentos.

Por conseguinte, a preocupação das estagiárias, nos mostra o sentido pessoal por elas atribuído em relação ao tipo de abordagem metodológica que utilizariam para trabalhar o significado da palavra tema. Provenientes de um universo de significação no qual as abordagens tradicionais geralmente são criticadas, as estagiárias temiam comprometer suas ações de estágio caso utilizassem uma estratégia de transmissão e exposição de conteúdos na lousa (FIORENTINI, 1995) para explicar o significado da palavra tema.

Noutra tarefa de estudo desenvolvida pelas estagiárias sobre o tema alimento, uma das crianças ficava com os olhos vendados e colocava as mãos no interior de uma caixa para retirar a fruta que lá se encontrava. A tarefa da criança era fazer perguntas aos demais colegas de classe no intuito de descobrir, a partir das respostas dos colegas, a fruta que estava em suas mãos.

Criança: “É vermelha? É redonda? Já sei, é uma maçã” (Observação n.1, dia 06/04/2010).

Como a primeira fruta que havia sido manipulada pela criança era uma maçã, as futuras professoras propuseram que os estudantes fizessem uma dobradura no formato de uma maçã como demonstra o episódio.

E 3: “A partir de um quadrado vamos compor um triângulo? (sic) Quadrado tem ponta? (sic)

Crianças: Sim.

E 3: Como fazemos para transformar o quadrado em círculo? (sic) Vamos dobrando as pontas. Não irá ficar um círculo perfeito na dobradura (sic)

E 1: Qual é o nome deste tipo de dobradura?

Criança: Origami. (Observação n. 1, dia 06/04/2010).

Percebe-se que há uma preocupação por parte das estagiárias, em apresentar uma atividade, na qual, as crianças aprendam brincando, no entanto, a atividade fica restrita ao reconhecimento de uma maçã como alimento, ou seja, à percepção imediata demonstrada pelo fenômeno em estudo (KOSIK, 2010).

Não que sejamos contra a utilização de brincadeiras, no entanto, não podemos perder nossa intencionalidade ao desenvolver uma tarefa de estudo, ou seja, fazer com que a criança se aproprie do conceito que a tarefa propõe desenvolver.

Na verdade, o tipo de ativismo que criticamos pôde ser demonstrado pela atividade do origami, pois a mesma tenta impelir a criança a uma redescoberta individual e espontânea dos conceitos geométricos atrelados à confecção do origami. Além disso, percebemos novamente a preocupação das futuras professoras em garantir um ensino não transmissivo e interdisciplinar. Este fato indica o forte impacto das significações constituídas socialmente.

Por conseguinte, por meio de nossos dados, podemos observar que a atividade desenvolvida pelas futuras professoras com as crianças, não as levam a uma reflexão conceitual nem sobre a composição da fruta objeto de estudo e nem sobre os elementos geométricos presentes.

Davidov (1988) nos indica que no início do processo de escolaridade, como é o caso das crianças com as quais trabalhamos, elas não tem a necessidade específica de assimilar conhecimentos teóricos, no entanto, não podemos desconsiderar que ao selecionarmos as tarefas de estudo que os estudantes irão realizar em sala de aula, eles estarão inseridos em um movimento que os coloca em atividade.

Outro fato que atentamos por meio deste episódio, são as dificuldades conceituais relativas à geometria apresentadas pelas futuras professoras. Ao orientar às crianças no momento de confecção do origami, as estagiárias utilizam uma linguagem matemática incorreta, o que denota necessidade de que haja no decorrer do processo de formação momentos de intervenção. Além disso, este fato pode ser indício que ao organizar a tarefa de estudo, as estagiárias estavam tão preocupadas com os aspectos motivacionais das atividades que realizariam com as crianças, o que fez com que colocassem em segundo plano o conhecimento teórico a ser desenvolvido (OLIVEIRA, 2011).

A análise do primeiro episódio, nos indica apenas uma amostra do sentido pessoal proveniente das significações vivenciadas pelas futuras professoras acerca do ensino e das abordagens metodológicas nele presentes. Além disso, nos aponta ainda, um movimento de atividade coletiva de avaliação das ações das futuras professoras, procurando resolver os problemas emergentes da prática, o que potencializa uma possível mudança de sentido pessoal acerca da atividade docente.

Por conseguinte, este breve recorte de nossa análise, permite ainda que percebamos a importância de um sujeito mediador para que ocorra uma reflexão não apenas pautada nos imediatismos da prática. Como defendemos neste artigo, os momentos de intervenção, devem garantir o desenvolvimento do pensamento teórico e, por consequência, a mudança de sentido pessoal no professor em formação inicial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. J. de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. *Sentidos e significados do professor na perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

CEDRO, Wellington Lima. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. 2008. 242 p. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *Zetetiké*. Ano 3, n.4, p. 1-38, Nov. 1995.

GARCIA, Carlos M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 9, p. 51-75, 1998.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 248 p.

LEONTIEV, Alexis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: _____; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 2006. 59 – 84 p.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Lígia M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores e Associados, 2007. 154 p.

MOURA, Manoel O. de. et. al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

_____. A atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CARVALHO, Anna Maria P. de; CASTRO, Amélia Domingues de. (org.) *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Thomson Learning, 2006. 195 p.

_____. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, Cap. 18, p. 257-284.

_____ (coord.). *O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência*. São Paulo: Feusp, 1999.

OLIVEIRA, Cláudia C. de. A ação docente sob o foco da formação: uma discussão necessária. In: OLIVEIRA, Diene E. de M. B. de; SANTOS, Adriana R. de J; REZENDE, Lucinea A. de. (org.). *Formação de professores e ensino: aspectos teórico-metodológicos*. Londrina: UEL, 2011. 191 p.

RUBTSOV, Vitaly V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In.: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 129-137.

EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: A PROPOSTA PRAGMÁTICA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS

Washington Luiz de Oliveira Junior¹

Ao pensar na existência de uma educação pública, em sua formação, percebe-se a necessidade de fazer um resgate dos acontecimentos anteriores² ao período da contemporaneidade. É este o período da preocupação nesta escrita, pois a partir dela encontram-se elementos para entender a educação pública atual. Importante ponderar que ao pensar em uma educação pública com as características necessárias para uma democracia, tem-se que levar em consideração as propostas apresentadas pelos pensadores anteriores à contemporaneidade que defendiam essa educação. São abordados neste texto os seguintes autores estrangeiros, sendo eles em ordem cronológica de nascimento: Jan Amos Comenius (1592-1670); Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); Denis Diderot (1713-1784); Marie Jean Antoine Nicolas de Cariat (Condorcet 1743-1794) e Louis Michel Lepelletier (1760-1793). Na contemporaneidade, no cenário nacional, encontra-se no pensador Manoel Bonfim (1868-1932) um importante começo. Depois vêm os signatários do Manifesto, sendo eles: Antônio de Sampaio Dória (1883-1964); Fernando de Azevedo (1894-1974); Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970); Anísio Spíndola Teixeira (1900-1971) e Paschoal Lemme (1904-1997).

No período denominado de modernidade, a educação em sua forma escolarizada possuía funções em demasia. Naquele momento eram colocadas muitas expectativas em uma instituição que perdia a sua função final de ensinar, para finalidades mais abrangentes, que ela não tinha e, às quais ainda não tem condições de corresponder. O desafio mais esperado era a da formação de um cidadão, mas a essa escolarização ainda eram atribuídas as funções de promover

¹ Mestre em Educação (bolsista CAPES) - UEL; Especialista em Metodologia da Ação Docente - UEL; Integrante Pesquisador do Grupo de Pesquisa PPEdu: Positivismo, Pragmatismo e as suas relações com a Educação - UEL; contato: jr.washington@uol.com.br.

² A ideia de escola pública ou instrução pública, como era antigamente definida, pode ser remetida na antiguidade em dois tempos: aos gregos (mais precisamente ao período helenístico) e aos romanos. Posteriormente, no medievo, encontra-se na reforma protestante com a figura de Martin Luther ou Lutero, pela necessidade de fazer com que os indivíduos tenham como conhecer os escritos bíblicos. Lutero em 1527 escreve aos regedores das cidades nações da Alemanha. Ele solicitava que eles estabelecessem e mantivessem escolas. Na modernidade o Estado moderno teve como preocupação a escola pública, pois ela poderia ser um importante aparelho para civilizar e ao mesmo tempo controlar o povo. A sua implementação exigiria um financiamento grande demais, que ele não pretendia bancar e que realmente nunca efetivamente o fez.

o desenvolvimento cognitivo e social, propiciar pleno desenvolvimento das capacidades pessoais, gerando bem-estar e realização. Outro papel a ela atribuído era preparar para a participação e inserção social, para a cidadania como exercício de direitos e deveres, por meio de uma instrução igualitária. Nesse contexto, passa-se a alguns pensadores importantes.

O primeiro pensamento é o de Comenius³, ele talvez tenha sido um dos primeiros a falar em igualdade de sexos no ambiente escolar e de universalidade da instrução pública. O conceito defendido por Comenius para escolarização era:

[...] processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (ALVES, 2005, p. 74).

Mais de um século depois, encontra-se na figura do filósofo iluminista Rousseau⁴, uma preocupação com a instrução pública. Ele é mais conhecido na área educacional pela sua famosa obra *Emílio*, sendo nesta obra grande defensor da instrução doméstica. Entretanto, ele traz a sua contribuição. Rousseau realizou para o governo da Polônia um estudo de proposições para um novo corpo de leis. Neste estudo ele apresenta suas propostas para a educação pública, projetando uma nova escola para o governo da Polônia.

Contemporâneo a Rousseau encontra-se o pensamento de Diderot⁵, além de escrever a famosa “*encyclopédie*”, teve importante contribuição ao projetar escolas públicas para o governo da Rússia. Ele tinha convicção no progresso, acreditava na ciência e achava que ela poderia ser uma fonte para responder os enigmas da vida. Apesar de anarquista, dizia que a religião deveria apenas regrar de forma mínima o comportamento humano, e que a política era o caminho para amenizar as desigualdades sociais.

³ Comenius foi considerado o pai da didática.

⁴ Rousseau em sua vida realiza em dois momentos uma preocupação com a instrução pública, encontradas nas obras: *Discurso sobre a economia política* e em *Considerações sobre o governo da Polônia*.

⁵ Diderot tem como sua obra prima a edição da *Encyclopédie* (1750-1772), onde reportou todo o conhecimento que a humanidade havia produzido até sua época. Ele demorou 21 anos para editá-la, ela é composta por 28 volumes. Mesmo que na época o número de pessoas que tinham o hábito e sabiam ler eram poucos, ela foi vendida com sucesso.

Condorcet⁶ acreditava que a finalidade maior de toda instrução pública, seria aperfeiçoar o humano, de geração em geração. Ele foi um grande pensador da questão da instrução pública, pois dizia que é necessário:

Dirigir o ensino de modo que a perfeição das artes aumente a felicidade da maioria dos cidadãos e a comodidade daqueles que as cultivam, que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de meio para a felicidade individual e de propriedade comum; Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais; E, por esse meio, contribuir para um aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, finalidade última para a qual toda instituição deve ser dirigida (ALVES, 2005, p. 48-49).

Condorcet construiu extensa quantidade de obras sobre instrução pública, era um visionário do seu tempo e um defensor da educação no iluminismo.

Lepelletier fez importantes propostas para a educação pública francesa. Ele dizia que o papel da escola é “formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis e de dar os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão.” (ALVES, 2005, p.58). Seus estudos foram referência logo após a revolução francesa, mas não colocados em prática pelo governo, que os julgava demasiadamente utópicos, pois ele em seu projeto de lei, considerado um dos mais radicais e revolucionários de todos os tempos, propunha que a educação deveria ser integral e mantida pelo Estado, além de ter características de gratuidade, igualdade, obrigatoriedade e universalidade.

Resgatou-se de forma bem sucinta, esses pensadores que foram importantes para as questões sobre “instrução/educação” pública. Acredita-se que eles iniciaram algumas das discussões e preocupações mais importantes acerca do que deveria ser uma educação pública⁷ democrática. Apesar de defendida, e até mesmo projetada, a ideia de uma educação pública para todos não se concretizou em nenhum destes momentos descritos. Especialmente porque a trajetória da educação pública democrática foi marcada por lutas e contradições que só deram frutos bem posteriormente. Deve-se destacar que cada um dos pensadores citados trazia em seus escritos, uma ou mais características da educação pública democrática que se abordará posteriormente, ao falar do Manifesto.

⁶ A obra mais famosa de Condorcet sobre este assunto é sem dúvida *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique*, é um documento político sobre a instrução pública da revolução francesa.

⁷ Estes pensadores já tinham levantado algumas das discussões que o Manifesto pela Educação Nova de 1932 iria desenvolver no Brasil muito tempo depois.

A educação pública democrática, em sua plenitude, não seria viável antes da contemporaneidade. Talvez até mesmo nela, será difícil ser encarada como uma proposição viável, sendo vista por muitos como um devaneio utópico. Percebe-se que mesmo na atualidade, os governos demonstram querer os benefícios que a educação pública pode trazer. Mas nunca estão realmente dispostos a arcar com o tamanho dos custos que são necessários para a existência deste modelo de ensino.

No Brasil, a educação pública começa a ser pensada como política pública, um pouco antes da segunda metade do século XIX, próximo à proclamação da República de 1889. Neste contexto, tem-se como ponto de partida Manoel Bomfim⁸. A escolha em iniciar por ele não é aleatória. Bomfim era um importante pensador da questão educacional pública, reconhecidamente um defensor⁹ desta causa e da escola pública, talvez o primeiro¹⁰ que realmente acreditava neste modelo de educação.

Bomfim enfatizava a premência de uma educação para todos: pública, gratuita e laica. Sendo estes os requisitos da educação que é um caminho para a realização do ideal de uma nação brasileira que deveria ser democrática, justa e liberta de sua herança colonial. Neste sentido, Ronca e Antunes contribuem: “Ele acreditava na educação e na possibilidade de, por meio dela, romper com a herança colonial e contribuir para a construção da nação brasileira, baseada numa democracia efetiva, alicerçada na liberdade, na justiça e na igualdade” (ANTUNES; RONCA, 2011, p. 10). Bomfim era um crítico do seu tempo, um apaixonado pela educação, influência marcante no pensamento de vários outros defensores da educação pública.

Deve-se perceber que as discussões do século XIX com relação à educação pública ainda são bem iniciais. Elas tentam romper com atrasos enormes que o Brasil ainda sofria, assim como, a escravidão e o colonialismo. Só a partir da década de 1920, no século XX, com as chamadas reformas educacionais, é que se encontra um pensamento de mais intensidade. Este pensamento deságua no chamado Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932.

⁸ Bomfim é um dos intelectuais mais importantes da sua época. Político, educador, pedagogo, médico. Diretor do Colégio Pedagógico no Rio de Janeiro (capital federal naquele momento), no início do século XX.

⁹ Afirma-se isto, porque, na maioria das vezes, na república brasileira, os políticos tiveram a questão educacional em seus discursos, mas são discursos vazios que não mudam e nem melhoram esta questão.

¹⁰ O jurista Ruy Barbosa de Oliveira (1849 – 1923) não foi o maior defensor da educação pública do seu tempo, mas possui importância para a história da educação brasileira, é controverso em alguns momentos de sua trajetória, mas é um pensador que deve ser observado. Ruy Barbosa é uma figura emblemática e de posicionamento discutível, sendo difícil determinar até que ponto ele realmente defendia uma educação pública. Posteriormente a ele, têm-se outros que escreveram e tiveram o ideal de uma educação pública brasileira, mas esses de menor expressão no que diz respeito ao assunto.

Este texto se ocupará, deste momento em diante, da educação pública na contemporaneidade. Abordando-se os defensores da educação pública brasileira que são signatários do Manifesto.

O primeiro signatário é o educador Sampaio Dória¹¹. Ele pensava que educação e política são complementares, mas a sua visão tem distorções desta relação. Ele acreditava que uma sociedade democrática não pode prescindir de um povo instruído, pois um povo analfabeto não constrói democracia, e que a educação era fundamentalmente uma prática política e institucional (BOTO, 2010, p. 13). Como bom republicano que era, acreditava nas instituições da república e na instituição escolar. Estas deveriam ser um alicerce da soberania nacional. Mas isso não bastaria se o povo não tivesse direito a votar secretamente e “esclarecidamente”, pois sem isso o país jamais alcançaria a democracia e a maioria cívica e estaria preso à minoridade, com população de ignorantes e oprimidos. Sampaio Dória afirmava que instrução pública era requisito da cidadania, e que isto era uma equação nacional que pela aliança entre o exercício da democracia e o investimento no ensino seria equilibrada (BOTO, 2010, p. 09).

Dória possuía uma percepção de democracia interessante num primeiro momento, mas ao olhar-se com atenção, percebe-se um deslize cometido por ele e por outros pensadores tratados neste texto¹². Com relação a Dória, sua percepção de democracia é excludente com relação ao povo, principalmente no que diz respeito à governabilidade. O povo deve ter instrução básica para votar, mas não deve ser votado, em seu pensamento: “a educação que assegura a maioria pública é a educação primária para todos e a superior para a formação das elites, onde possa o povo educado escolher os seus governantes, selecionar os seus dirigentes a cujos conselhos ouça e atenda” (BOTO, 2010, p. 13). Dória ao falar em educação primária se refere à educação em dois anos, para pessoas de sete a doze anos de idade, para que elas aprendessem apenas a ler e escrever. Ele acreditava que o governo do estado não tinha condições financeiras em atender a todos por mais tempo, e para não continuar a dar mais educação para a metade da população, seria melhor dar o mínimo para todos, do que mais para poucos.

¹¹ Sampaio Dória foi professor da escola normal paulista, participava ativamente da liga nacionalista de São Paulo, foi um dos responsáveis pela reforma do ensino paulista em 1920, época que era então o diretor geral da instrução pública do Estado de São Paulo.

¹² Eles quando se referiam à expressão “para todos”, pensavam em ressalvas, nunca era para todas as pessoas, para todos os indivíduos. Sempre existia uma exclusão. Era excluído alguém, algum gênero, alguma classe social.

Em Lourenço Filho¹³ encontra-se um pensador que acreditava que a escola pública deveria ser um órgão de adaptação e coordenação para implantar os ideais nacionais de renovação. Tinha preocupação com uma educação profissionalizante e em reorganizar a rede de escolas tecnicamente. Lourenço Filho tinha característica de continuísmo da política de Dória. Ele acreditava num conhecimento objetivo da criança e na compreensão da finalidade social a que devem tender as escolas (CATANI, 2010, p.42). Neste quesito, ele vai além de Dória, ao propor a necessidade da elevação dos níveis de instrução de toda a população como condição necessária ao desenvolvimento econômico. Defendia a instrução dos adultos como solução para os problemas da educação, pois ao educá-los, eles também iriam educar os seus filhos, com isso, criariam uma cultura de letrados.

Para Bertoletti o educador Lourenço Filho tinha como preocupação uma educação popular, esta educação deveria ser voltada para o ato ler e escrever. Ela diz:

A preocupação maior do autor recai, portanto, em oferecer um instrumento de educação popular, correspondente à técnica do ler e do escrever, entendida como um meio de aquisição de cultura, por parte de cada indivíduo, e de progresso, riqueza, ascensão, abastança e prosperidade para a Nação, como um meio de o país sair do atraso do passado e ingressar na modernidade (BERTOLETTI, 2006, p. 69).

O momento histórico que Lourenço Filho está inserido é o de um Brasil dependente do exterior, um país bem atrasado. No quesito educação, nem havia ainda estabelecimentos educacionais formais, fosse com estrutura mínima, fosse sem estrutura.

O que une esses educadores já tratados e os que serão tratados na sequência é a preocupação com a educação pública brasileira democrática. Acredita-se que para esta educação existir e ocorrer de fato, são necessários alguns requisitos. Ao abordar a questão educação pública, não se pretendia pensar em qualquer educação. A educação em questão é uma educação democrática¹⁴. Esta educação não pode ter a direção, interferência ou predominância de qualquer grupo econômico, político partidário, religioso ou

¹³ Foi um reformista enquanto diretor geral da instrução pública do Ceará, também foi diretor geral em São Paulo. Foi signatário do manifesto, além de um dedicado professor e grande gestor.

¹⁴ Educação democrática que tem como requisitos as seguintes características: a) autonomia; b) escolarização; c) gratuidade; d) independência; f) laicidade; g) obrigatoriedade; h) pública; i) qualidade; j) universalidade. Essas características estão dispostas por ordem alfabética, não existindo nenhum tipo de hierarquia em sua disposição.

social. A gestão da educação pública democrática deve ser necessariamente do Estado brasileiro, com a participação de todos. Sempre essa gestão deve ocorrer com a gerência do Estado, através de funcionários públicos, aptos para exercer essa função. Tendo passado pelo crivo do concurso público. Esses funcionários devem ter legitimidade perante os seus pares, especialmente através de eleição direta para o cargo de direção escolar. A educação pública democrática é uma instituição fundamental na consolidação de uma nova sociedade (democrática), em oposição à anterior (ditatorial) e essa bandeira o Manifesto trouxe em seu corpo como influência do pragmatismo¹⁵ norte-americano. Será válido lembrar que a educação pública democrática em questão é liberal, fortemente influenciada pelo iluminismo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um divisor para a educação pública formal brasileira no século XX. Mesmo não dando frutos imediatos. Ele teve um importante papel de discussão sobre o tema. Levantou a bandeira da educação e os seus problemas latentes. Desejava ser um instrumento de rompimento com o que estava sendo feito na educação daquele momento. Mas o Manifesto de 1932 não foi o único, em 1959 ocorreu o segundo Manifesto. Como os Manifestos surgiram após algumas reformas educacionais¹⁶, fizeram parte de uma reflexão do que não havia dado certo até aquele momento no país.

O primeiro Manifesto foi uma resposta à criação do então recente Ministério da Educação e Saúde. O texto do Manifesto de 1932 possuía um triplo propósito: a) inicialmente efetuava a defesa de princípios gerais que eles denominavam de “novos ideais de educação”, pois eles pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade, e além de solicitar algumas garantias para a educação pública como laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; b) colher assinaturas de intelectuais respeitados na época, e de algum destaque no cenário educacional, bem como denominá-los de pioneiros, com isso criava-se um novo personagem coletivo; c) descaracterizar as reformas anteriores, e ser um marco fundador no debate educativo brasileiro. Ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, o Manifesto de 1932 expunha uma posição de ruptura com as propostas dos educadores católicos, estes queriam instituir

¹⁵ Os escritos do pensador John Dewey são a influência pragmática mais marcante que o Manifesto sofreu. Nessa perspectiva destaca-se Anísio Teixeira e a sua afinidade eletiva com Dewey.

¹⁶ No primeiro Manifesto de 1932: Reforma Sampaio Dória em São Paulo em 1920; reforma da instrução pública no Ceará em 1922; reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (Distrito Federal na época) entre 1922-26; reforma da instrução pública na Bahia entre 1924-28 por Anísio Teixeira; reforma Francisco Campos em Minas Gerais entre 1927-1930; existiram muitas outras, mas citemos estas para marcar o período histórico. No segundo Manifesto de 1959: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4.024.

o ensino religioso facultativo nas escolas públicas brasileiras em 1931, e ainda assumir a gerência da educação. O Manifesto alertava:

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (MANIFESTO, 2011, p. 477-478).

O Manifesto rompia com muitas ideias, mas sem nenhuma dúvida, o rompimento com os desmandos da igreja e de grupos econômicos foi o mais marcante. Ele ainda trouxe em seus dizeres:

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções [...] (MANIFESTO, 2011, p. 477).

Destaque-se que o Manifesto teve como signatários pessoas de diferentes áreas, formações e concepções políticas. Existiam muitas divergências entre os que subscreveram esse Manifesto, mas a sua importância é inquestionável, pois foi a partir deste momento que o Brasil foi pensado como um país novo¹⁷, o Manifesto trazia:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (MANIFESTO, 2011, p.467).

¹⁷ O pragmatismo tem em seu corpo o ideal de renovação, de novo.

País este que necessitava de uma educação pública verdadeiramente abrangente e estruturada. Com características de autonomia, de escolarização, de independência, de gratuidade, de laicidade, de obrigatoriedade, de qualidade, de universalidade. Sem a direção, interferência ou predominância de qualquer grupo econômico, político, religioso ou social. Nesse sentido o manifesto complementava:

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes [...] (MANIFESTO, 2011, p. 472).

Resta esclarecido o que deveria ser uma educação pública democrática para os signatários do Manifesto. As características elencadas anteriormente são pressupostos desta educação, pois se acredita que sem passar por esses requisitos, uma educação pública pode vir a ser muitas coisas, menos democrática, seja em sua aplicação ou em sua essência.

Destaca-se a presença de Lemme¹⁸ no Manifesto. O fato dele, ser um signatário, é uma demonstração intelectual de maturidade muito grande, digno de surpresa. Ele era declaradamente marxista, e os marxistas daquela época não se envolviam com liberais como Azevedo e Teixeira, entre outros. Mas a sua crença em uma educação democrática era maior do que essas ideologias. Lemme acreditava que não poderia haver uma educação democrática senão em uma sociedade verdadeiramente democrática. Ele atribuía ao Manifesto um caráter político-pedagógico, reconhecia os avanços que as reformas educacionais poderiam gerar, mas indagava os limites que a estrutura social profundamente injusta impunha e dificultava qualquer mudança (BRANDÃO, 2011, p.42). Lemme era um contraponto entre os escolanovistas. Ele acentuava que o direito de todos à educação sempre encontraria uma barreira na desigualdade social. Mesmo tendo essas certezas, não se furtou em ajudar, enquanto servidor público da educação, a implantar uma educação pública de melhores condições. Ele tinha sentimento de solidariedade social e de

¹⁸ Paschoal Lemme se denominava um servidor público. Ele destacava-se entre os signatários do manifesto de 1932 por ser um dos poucos socialistas entre os liberais democratas.

responsabilidade pública, o que confirma a sua opção por uma posição político-ideológica de esquerda¹⁹.

Lemme teve muito mérito enquanto gestor educacional. Ele acreditava que o público não poderia ser confundido com o privado. Junto com Azevedo e Teixeira tentou colocar em prática o sistema de mérito e a implantação de concurso público para professores. Mesmo discordando ideologicamente desses pensadores, Lemme contribuiu no projeto de gestão pública educacional. Ele acreditava que o projeto de reforma da educação era uma possibilidade de avanço necessária em busca do direito à educação de qualidade, para todos e, principalmente para a população menos favorecida. Escolheu o protagonismo ao comodismo em esperar que uma revolução social acontecesse e mudasse as condições da sociedade.

Fernando de Azevedo²⁰ foi a figura central em ambos os Manifestos, ele era o redator. Azevedo defendeu, projetou e realizou uma ampla reforma de ensino, a mais intensa que se empreendeu neste país até aqueles dias. Azevedo²¹ executou um importante plano de construções escolares, entre elas a da antiga escola normal, hoje o instituto de educação. Desde o início do Manifesto de 1932, Azevedo fez menção à necessidade latente da luta pela educação pública brasileira. No Manifesto ele afirmava: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação” (MANIFESTO, 2011, p. 465).

Azevedo reconhecia que sem educação não poderia falar em reconstrução nacional, pois a economia dependeria da instrução pública para crescer.

¹⁹ Lemme era um homem público. Nunca se filiou ao partido comunista brasileiro. Mas sempre foi um ajudante de primeira grandeza. Elaborava diagnósticos sobre a educação brasileira. Era participante de congressos internacionais promovidos pelo bloco socialista (de formação intelectual fortemente influenciada pelo marxismo).

²⁰ Fernando de Azevedo foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal na época no Rio de Janeiro (1926-30); Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); esteve à frente dos dois movimentos pela educação brasileira, sendo figura chave dos movimentos, o redator dos textos dos manifestos.

²¹ Antes do primeiro Manifesto, Azevedo era redator e crítico literário de um grande jornal do Estado de São Paulo durante o período compreendido entre 1923 a 1926. Neste jornal em 1926 ele organizou e dirigiu dois inquéritos importantes, um sobre a arquitetura colonial que não é do nosso interesse neste momento, e outro sobre a educação pública em São Paulo, este fundamental para a redação do primeiro manifesto. O segundo inquérito, abordou os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos. Após esta investigação, Azevedo iniciou uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. Por este empenho foi designado como diretor geral da instrução pública do Rio de Janeiro entre os anos de 1926 a 1930, sendo naquele momento o Distrito Federal brasileiro.

Principalmente em um momento no qual o país não produzia. Dependia do exterior para quase tudo, e com o término da primeira guerra mundial, ficava muito difícil importar produtos de primeira necessidade, pois as grandes potências tinham sido devastadas e não atendiam nem mesmo o seu próprio país.

O momento era da “novidade”, tudo era novo para o Brasil, tudo deveria ser renovado. Desejavam um país novo, um cidadão novo, uma sociedade nova. A educação não poderia ausentar-se deste momento, principalmente, por que ela não funcionava de maneira adequada e praticamente não existia (organizada e como política de Estado) em lugares fora dos grandes centros. O Manifesto alertava:

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprezando-se dos interesses de classes, a que ela tem servido [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (MANIFESTO, 2011, p. 471).

Na educação, o movimento escolanovista caiu com uma luva para o momento histórico nacional. Este movimento estava fazendo adeptos pelo mundo. Azevedo estava atento para isto.

Azevedo, no Manifesto, fez um resgate da educação na época republicana. O Manifesto lembrava:

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (MANIFESTO, 2011, p. 465).

Azevedo era um crítico do modelo adotado pelo Brasil no que dizia respeito à educação pública. Esta educação não exercia o papel de formar o novo cidadão brasileiro, não era para todos, pelo contrário, era extremamente

elitista. O contexto da educação pública brasileira, no início do século XX, é de uma educação fortemente excludente, pouco acessível e de qualidade duvidosa.

O Manifesto defendia a educação pública como educação estatal. A identificação entre esfera pública e esfera estatal, convertidas em sinônimo de governança republicana, tornou-se a marca da defesa da escola pública universal, laica e gratuita. O Manifesto trazia:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado [...] torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos (MANIFESTO, 2011, p. 474-475).

O Manifesto afirmava que a educação era uma função social e eminentemente pública. Que o Estado era chamado a realizá-la, com a cooperação de todas as instituições sociais.

Acredita-se, em consonância com o Manifesto, que a escola pública deve ter a participação de muitos segmentos da sociedade, sendo a sociedade em geral, seja a pessoa física, seja a pessoa jurídica, não devendo ficar fechada em si, pois a ensimesmar deixa de fora a sociedade que tanto poderia ajudar e contribuir para a sua melhora e bom funcionamento. Este argumento exclui a gerência desta educação pública, pois esta tarefa de gerência deve sim ser apenas de caráter público.

Mas no Manifesto existiam contrapontos com relação à educação pública. Nesse contexto o Manifesto complementava:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico [...]. Afastada a idéia do monopólio

da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas [...] (MANIFESTO, 2011, p. 475).

Devem existir outras formas de educação diferentes da educação pública. Restringir a um modelo único parece autoritário demais, para aquela sociedade e para a sociedade atual, sendo tão complexa e díspar. Mas sempre o Estado deve ter a regulamentação da educação seja pública ou privada, pois com isso seria possível diminuir desmandos e privilégios.

Na perspectiva de análise deste texto, o ponto forte do Manifesto diz respeito a sua opção por uma educação com características de coeducação, gratuidade, laicidade, obrigatoriedade. O Manifesto trazia no seu corpo essa opção:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (MANIFESTO, 2011, p. 475-476).

A intenção da exigência destas características para a educação pública era congruente com a democracia, mas perdeu-se ao pressupor alguns requisitos para a sua existência, tais como, escola única ou integral. Porém, quando se isolam algumas características, se tem bons resultados. Assim como a gratuidade. O Manifesto trazia sobre este assunto: “[...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la [...]” (MANIFESTO, 2011, p. 476). A educação pública deve ser gratuita, nenhum argumento tem força suficiente para opor-se a esta afirmação. Isto deve ser política de Estado, de qualquer Estado democrático de direito, de fato. Os custos devem ser assumidos pelo Estado, pois sem um povo com acesso à educação não se pode pensar em um Estado minimamente justo ou verdadeiramente democrático.

Outra característica cara para o Manifesto era a laicidade, talvez a característica mais corajosa deste documento. O texto trazia sobre este assunto: “A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas,

alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas” (MANIFESTO, 2011, p. 476). Esta característica era e continua sendo vital para uma educação pública verdadeiramente democrática, nisto fez-se nítido o pragmatismo contido no texto do Manifesto, pois não há como falar em democracia em um ambiente de preconceito e intolerância²².

Outra característica importante para uma educação pública democrática era para o Manifesto, e é ainda hoje, a obrigatoriedade. Pois se uma escola não é obrigatória em um país como o Brasil, onde alguns pais, para ter um pouco mais de recursos, ou as circunstâncias socioeconômicas exigem que crianças e adolescentes em idade escolar, trabalhem e não estudem, fica prejudicada ou até impossibilitada a educação. Estas circunstâncias dificultam qualquer projeto de democracia. Pois indivíduos não escolarizados têm mais dificuldades em ser autônomos, emancipados, libertos do senso comum e da ignorância. Sobre este assunto o Manifesto trazia:

[...] A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (MANIFESTO, 2011, p. 476).

O Manifesto equivoca-se ao trazer, falar, sobre obrigatoriedade do ensino com restrições e condicionantes²³. Esta obrigatoriedade deve ser para todos, sem distinção. Para os indivíduos em idade escolar deveria ser impedido o trabalho. Para os indivíduos que já haviam passado desta idade dita escolar, deveriam ser dadas as garantias de escolarização em ambientes adequados, em períodos alternativos a seus afazeres profissionais. Uma exigência deve ser taxativa sem ser autoritária, a educação deve ser obrigatória sempre. O educando em idade

²² Pois é isto que ocorria e ainda ocorre no ambiente escolar com os filhos pequenos de pais não cristãos. Se o educando é adolescente e ele se denomina não cristão, ele sofria e sofre preconceito, pois não “era permitido” a uma pessoa se denominar não cristão, ainda hoje é difícil essa posição em uma sociedade que confunde religião com Estado.

²³ Este condicionante “se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor” não deveria ter ocorrido no Manifesto, como o Manifesto era uma “carta de intenções” e de possíveis procedimentos, ele deveria atender a todos e todas sem distinção, nem mesmo de idade.

escolar deve estudar e não trabalhar, tendo como única exceção o trabalho de menor aprendiz, guardados todos os seus requisitos regulamentados pelo ordenamento jurídico vigente, especialmente a compatibilidade com o horário escolar.

Com relação às características elencadas no Manifesto, termina-se com a questão da coeducação, questão esta há muito superada, mas que em 1932 era ainda uma possibilidade. O Manifesto dizia: “[...] não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional [...]” (MANIFESTO, 2011, p. 476). O Manifesto levantava dentro da coeducação as questões das aptidões psicológicas e profissionais, isto era um pano de fundo para excluir algumas pessoas do convívio escolar²⁴; fato desrespeitoso para com esses indivíduos, mas que naquele momento era comum.

O filósofo e educador Anísio Teixeira²⁵ seguia a linha de pensamento de Bomfim, Lemme, Azevedo entre outros que defendiam uma educação de qualidade. O presente texto toma o pensamento de Teixeira como base da construção desta educação democrática²⁶ com preocupações pragmáticas. Teixeira foi o maior defensor da educação pública democrática entre os signatários do Manifesto, mas a consistência dele não pode ficar restrita à memória de um documento e de uma circunstância (FREITAS, 2010, p. 52). Teixeira defendia o princípio da escola única para todos os brasileiros. Ao constatar que ainda hoje no início da segunda década do século XXI o Brasil ainda não atingiu uma educação para todos os brasileiros, e que um sistema único de educação ainda é um sonho, a proposta de Teixeira é atualíssima. A escola pública não deve ser um instrumento de benevolência de uma classe “superior”, muito menos uma generosidade (TEIXEIRA, 1999, p. 80).

A educação é um direito, não importando o seu nível de ensino, e é prestadora de serviços sociais, voltada a todos, principalmente aos menos favorecidos, servís, degradados, submetidos às diversas dificuldades de uma sociedade capitalista. Neste cenário, não se pode esperar do ensino particular

²⁴ Hoje há muitas discussões sobre inclusão, mas naquele tempo isto não era aceito.

²⁵ Partindo-se do pensamento de Anísio Teixeira, teremos o maior defensor deste modelo de educação. Ele defendia, acreditava e propunha uma educação pública: gratuita, obrigatória, universal, laica. Por essa defesa a igreja católica quis a sua excomunhão, lembremos que ele tinha formação jesuítica, e tinha ligação com a igreja. Fortemente influenciado pelo filósofo americano John Dewey, Teixeira foi seu seguidor e tradutor de inúmeras obras.

²⁶ Simultaneamente encontra-se no pensamento de John Dewey uma possibilidade de democracia para esta educação, que influenciou Teixeira.

o papel do ensino como direito fundamental, como tão bem dizia o educador Teixeira:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a 'protegidos') e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las (TEIXEIRA, 1999, p. 80).

Acreditar que só em um sistema educacional democrático, em uma educação formal, através da escola pública, é que se poderá concretizar o direito à educação, não só é possível, como está embasado na Constituição Federal de 1988, claro não desprezando nenhuma outra forma de ensino ou instrução, mas fazendo uma opção forte e definitiva quanto ao melhor instrumento de garantias.

A finalidade primordial da educação pública democrática deve residir na sustentação intelectual aos cidadãos de uma nação. Mas o Estado brasileiro não desempenha de forma satisfatória o seu papel. Ainda nos atuais dias, convive-se com uma grande parcela da população analfabeta. Outra parcela significativa com analfabetismo funcional. Sobrando assim uma porção da população alfabetizada. Mas, muitas vezes sem acesso ao ensino superior, degrau final para uma formação mais completa. A educação deve permitir a construção crítica da interpretação do mundo. Essa construção deve ser democratizada, ou seja, a todos os indivíduos devem ser dadas oportunidades de acesso a conhecimento e informação, para que suas opiniões e demandas possam representar suas vontades livres e conscientes. E que tenham o mesmo grau de importância e relevância, mesmo na condição de sujeitos de realidades, experiências e vidas distintas.

O objetivo destes pensadores (os anteriores ao Manifesto e os signatários do Manifesto), em construir uma educação pública democrática, não teve o sucesso esperado. Mas sem nenhuma dúvida, foi um marco para a recente história da educação pública. Eles levantaram questões para que se pudesse lutar. E essa luta é pela implantação de uma educação pública para a maioria da população, com os ideais democráticos. O desdobramento desta causa são as características da educação pública que se tentou entender e desenvolver nesse pequeno texto.

O Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932 foi contaminado pela corrente pragmática norte-americana, deixando um legado democrático. Este legado é percebido na educação atual, não foi abundante essa contaminação,

mas ela existe e pode ser percebida. As discussões posteriores aos Manifestos ganharam força e notoriedade. Conseguiu-se, é bem verdade, uma primeira Lei de Diretrizes e Bases -LDB (Lei nº 4.024, de 1961), mas infelizmente depois, ocorreu um duro golpe que foi o regime militar (1964-1984), neste momento a educação foi desfigurada durante décadas. E, finalmente, em 1988 com a nova Constituição Federal brasileira conseguiu-se garantias educacionais relevantes. A necessidade e a vontade em se criar um Plano Nacional de Educação não foi ainda devidamente posta em prática, apesar da existência recente de um Plano Nacional de Educação. Mas ele ainda não teve a abrangência necessária, bem como, tem dificuldades de efetiva implementação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. RONCA, Antonio Carlos Caruso. *Manoel Bomfim: um educador esquecido*. In:_____. Educadores Brasileiros. São Paulo: Segmento, 2011.

AZEVEDO, Fernando. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In:_____. Reformas Educacionais: As Manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 E 1946). Maria Elisabeth Blanck Miguel, Diana Gonçalves Vidal e José Carlos Souza Araujo (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2011.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a Alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2006.

BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Sampaio Dória: política, democracia e instrução pública*. In:_____. Educadores Brasileiros. São Paulo: Segmento, 2010.

BRANDÃO, Zaia. MENDONÇA, Ana Waleska. *Uma Tradição Esquecida: Por que não Lemos Anísio Teixeira?*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

BRANDÃO, Zaia. *Pascoal Lemme: Singular Entre os “Cardeais da Educação”*. In:_____. Educadores Brasileiros. São Paulo: Segmento, 2011.

CATANI, Denice Barbara. *Lourenço Filho: uma vida dedicada à educação*. In:_____. Educadores Brasileiros. São Paulo: Segmento, 2010.

FREITA, Marcos Cezar. *Anísio Teixeira: a educação da folha contra a raiz*. In: Educadores brasileiros. São Paulo: Segmento, 2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. VIDAL, Diana Gonçalves. ARAUJO, José Carlos Souza (orgs.). *Reformas Educacionais: as Manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)*. Campinas: Autores Associados, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. *Do Manifesto de 1932 à Construção de um Saber Pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Unijuí: Unijuí, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação não é Privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: escola progressiva ou a transformação da escola*. 6ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Educação é um Direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. *Educação e a Crise Brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

VIDAL, Diana. *Fernando de Azevedo: reformador e político da educação*. In: _____. *Educadores Brasileiros*. São Paulo: Segmento, 2010.

ANIMAIS E PLANTAS NA MEMÓRIA HISTÓRICA DO PARANÁ

Ana Odete Santos Vieira¹

Oscar Akio Shibatta²

Regina Célia Alegro³

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral a importância dos museus como instituições culturais que preservam o patrimônio natural e a memória e contribuem para a interpretação da experiência sócio-histórica. Nesse sentido o museu tem uma função pedagógica que se utiliza do acervo patrimonial para educar “[...] por meio da sensibilização e cultivar a comunicação e produção de significados a partir de seus objetos, exposições”. (PEREIRA et al, 2007, p. 11).

Por outro lado, tanto no campo das ciências biológicas como das ciências humanas já foi instituído um debate acerca do patrimônio público que deve ser assegurado e protegido para o uso de todos os seres vivos (MARTINS, 2001). Não apenas o patrimônio histórico, mas também o patrimônio natural forja e expressa a identidade coletiva. No caso da região norte do Paraná, preservar a identidade de paranaenses significa não apenas manter em condições saudáveis esse patrimônio, para que possa abrigar a diversidade que caracteriza a região, mas também reconhecer a ausência de separação entre homem e natureza.

A noção de patrimônio no diálogo que reúne diferentes perspectivas favorece a ressignificação da relação homem-natureza e de experiências que determinam inclusões e exclusões sociais. Imaginamos ser esse diálogo muito propício para a consideração de necessidades especiais no processo de ensinar – ou, dito de outro modo, de introduzir novas gerações na linguagem das ciências – para a formação de professores sensíveis a essas questões e como forma de inclusão que problematize a identidade de grupos e indivíduos e valorize a diversidade social e natural. A experiência de constituição de

¹ Professora Doutora, Departamento de Biologia Animal e Vegetal, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Londrina, 86051-970, Londrina, PR. aovieira@uel.br

² Professor Doutor, Departamento de Biologia Animal e Vegetal, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Londrina, 86051-970, Londrina, PR. shibatta@uel.br

³ Professora Doutora, Departamento de História, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 86051-970, Londrina, PR. alegro@uel.br

identidade é favorecida pelo reconhecimento da diferença (sem confundi-la com desigualdade) e o respeito à diversidade.

A ação aqui descrita vai ao encontro dessas demandas. Trabalha-se para que as instituições museológicas possam constituir-se como possibilidade de construção de novos significados e praticar fundamentos básicos para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em ações de ensino e aprendizagem que destaquem o patrimônio natural e histórico da região norte do Paraná. Ao mesmo tempo, para o público em geral e aquele com deficiência auditiva e visual, propõe-se a experiência de reconhecimento do outro, do diferente, mas também de semelhanças e conexões entre processos de diferentes sujeitos como alicerce para a identidade e o respeito à diversidade social e ao patrimônio natural.

Neste contexto, as coleções do Herbário e do Museu de Zoologia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, com cerca de 30 anos de existência, já acumularam um acervo representativo de plantas e de animais do estado do Paraná, em particular da bacia do rio Tibagi (MEDRI et al., 2002). Estes acervos estão divulgados através de bancos de dados na rede como o “Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Herbário Virtual da Flora e dos Fungos do Brasil” e “Taxon line: Rede Paranaense de Coleções Biológicas”. Os espécimes acervados vêm sendo estudados por especialistas de diferentes instituições, mas também podem ser utilizados para a formação de novos profissionais em taxonomia e em atividades de educação não formal.

Prova disso, foi a exposição intitulada “Animais e plantas na memória histórica do Paraná”, montada em maio de 2011 no Museu Histórico de Londrina, como parte integrante das atividades da 9ª Semana Nacional dos Museus. Esta experiência foi implementada através do projeto institucional, “PRODOCÊNCIA: enfrentando os desafios das licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate”, da Universidade Estadual de Londrina (2011-2012). Neste projeto foi proposto o desenvolvimento da meta “*Museu como espaço de identidades e necessidades educacionais portadores de necessidades especiais*”, envolvendo professores, estudantes das licenciaturas em Ciências Biológicas e História e técnicos que atuam em museus. Participam desta ação o Museu de Zoologia, o Museu Histórico de Londrina e o Herbário da Universidade Estadual de Londrina.

Esta meta tem como objetivo a capacitação dos licenciandos para ações educativas e o trabalho com coleções museais, assim como a formação de professores para o atendimento na escola básica de alunos com necessidades educacionais especiais. Os Museus se comunicam basicamente por recursos

visuais e o público com deficiência visual demanda mudanças nas idéias de comunicação (SARRAF, 2006). O desenvolvimento das ações do projeto também permite a consolidação da reflexão e preparação do espaço dos museus envolvidos e suas equipes para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, na fruição dos seus acervos e das atividades educativas oferecidas à população em geral.

A EXPOSIÇÃO “ANIMAIS E PLANTAS NA MEMÓRIA HISTÓRICA DO PARANÁ”

Esta exposição foi proposta como uma exposição temporária piloto para as atividades relacionadas ao projeto PRODOCÊNCIA. Desta forma, a estrutura onde foi montada – uma tenda de 10x10m, no pátio do Museu Histórico de Londrina.

Com foco no enriquecimento da experiência do público jovem – estudantes do ensino básico e superior, com ou sem deficiência visual – e seus professores, a exposição desenvolveu um conjunto de ações educativas que buscavam, prioritariamente, enfatizar a preservação da natureza e da memória e o respeito à diversidade como valores para a sociedade contemporânea.

O Herbário e o Museu de Zoologia da UEL elencaram como tema para esta exposição, as espécies animais e vegetais das florestais naturais do Estado do Paraná e alguns dos principais cultivos que substituíram estas florestas, resgatando esta memória para o Norte do Estado.

O roteiro expositivo procurou oferecer acesso físico, e não apenas informacional, sem barreiras ou restrições, às pessoas com deficiência visual, por meio de um circuito tátil através de visitas monitoradas. Esse circuito não possuía piso tátil, mas foi organizado em corredores de trânsito que facilitavam às pessoas com deficiência visual o contato com os cenários e objetos de exposição. Ainda, foram utilizadas etiquetas com letras ampliadas ou em Braille, para pessoas com deficiência visual e monitoria dos estudantes de Ciências Biológicas. Cada visitante cego foi acompanhado por licenciandos que facilitavam o contato físico com a coleção de plantas e animais taxidermizados e enriqueciam a visita com descrições e procedimentos aprendidos durante as oficinas oferecidas. A exposição foi visitada também por estudantes surdos com seus intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Sobre o conteúdo da exposição é preciso considerar que o Estado do Paraná contém duas formações importantes no interior do Estado, que são as Florestas Ombrófila Mista (FOM), ou floresta de Araucária, e a Estacional Semidecidual (FES) (RODERJAN et al., 2002). Durante a colonização do

Estado, várias espécies de animais sofreram com a caça e plantas destas florestas foram exploradas comercialmente, como a araucária, o chá-mate, a peroba, a erva-mate e o palmito. Estudos indicam que uma diminuição na dimensão das áreas florestadas e na qualidade destas também pode afetar negativamente estas populações e o grau de isolamento entre os fragmentos poderia explicar uma diminuição na riqueza de espécies.

Para compor a exposição foram selecionadas 12 espécies vegetais provenientes das florestas e de importância econômica para o Paraná (Tabela 1).

Tabela 1. Roteiro e materiais para a exposição monitorada tátil de plantas

Nome popular	Material e atividade
Algodoeiro	manipulação de frutos com sementes envoltas pelas fibras e tecidos, para verificar forma e textura
Amoreira	manipulação de folhas e casulos do bicho-da-seda e tecidos para verificar forma e textura
Cafeeiro	manipulação de folha, frutos e sementes, para verificar forma e textura, sementes e café torrado para verificar odor
Erva mate	produtos do mate (chás, tererê e chimarrão) para verificar odor, manipulação de folhas e frutos para verificar forma e textura
Eucalipto	manipulação de folhas, flores e frutos, verificação de odor, forma e textura
Milho	manipulação de folhas e espigas de milho com tamanhos diferentes de frutos, para verificar forma e textura
Palmito	manipulação de modelo proporcional da planta adulta
Pinheiro-do-Paraná	manipulação de semente e folhas, para verificar forma e textura
Pinheiro	manipulação de folhas e a estrutura de reprodução da planta e sementes, verificação de odor, forma e textura
Soja	manipulação de planta verde com frutos, planta seca no período de colheita e sementes para verificar forma e textura
Trigo	manipulação de estrutura da inflorescência, contendo os frutos para verificar forma e textura

Para a exposição foram selecionados exemplares taxidermizados ou mantidos em líquido preservante, dispostos em um cenário que reconstituía uma parte das florestas do interior do estado do Paraná. Entre os vertebrados, foram apresentadas três espécies de peixes, uma de anfíbios, cinco de répteis, 11 de aves e 18 de mamíferos (Tab. 2).

Tabela 2. Exposição: Espécies de vertebrados do Paraná do acervo do Museu de Zoologia (UEL)

Nome científico	Nome popular	Família
Actinopterygii		
<i>Piaractus mesopotamicus</i>	Pacu	Serrasalmidae
<i>Salminus brasiliensis</i>	Dourado	Characidae
<i>Hypostomus strigaticeps</i>	Cascudo	Loricariidae
Amphibia		
<i>Hypsiboas faber</i>	Rã-martelo	Hylidae
Reptilia		
<i>Cayman latirostris</i>	Jacaré-do-papo-amarelo	Alligatoridae
<i>Tupinambis merianae</i>	Teiú	Teiidae
<i>Boa constrictor</i>	Jiboia	Boidae
<i>Eunectes murinus</i>	Sucuri	Boidae
<i>Crotalus durissus</i>	Cascavel	Crotalidae
Aves		
<i>Penelope superciliaris</i>	Jacupemba	Cracidae
<i>Phalacrocorax brasilianus</i>	Biguá	Phalacrocoracidae
<i>Ceryle torquatus</i>	Martim-pescador-grande	Alcedinidae
<i>Athene cucularia</i>	Coruja-buraqueira	Strigidae
<i>Tyto alba</i>	Suindara	Strigidae
<i>Pseudoscops clamator</i>	Coruja-orelhuda	Strigidae
<i>Vanellus chilensis</i>	Quero-quero	Charadriidae
<i>Nothura maculosa</i>	Cordorna-amarela	Tinamidae
<i>Pteroglossus castanotis</i>	Araçari-castanho	Rhamphastidae
<i>Rhea americana</i>	Ema	Rheidae
<i>Spilotes pullatus</i>	Caninana	Colubridae
Mammalia		
<i>Didelphis albiventris</i>	Gambá	Didelphidae
<i>Euphractus sexcinctus</i>	Tatu-peba	Dasypodidae
<i>Dasytus novemcinctus</i>	Tatu-galinha	Dasypodidae
<i>Myrmecophaga tridactyla</i>	Tamanduá-bandeira	Myrmecophagidae
<i>Tamandua tetradactyla</i>	Tamanduá-mirim	Myrmecophagidae
<i>Hydrochoerus hydrochaeris</i>	Capivara	Caviidae
<i>Dasyprocta azarae</i>	Cutia	Dasyproctidae,
<i>Sphigurus spinosus</i>	Ouriço-caixeiro	Erethizontidae
<i>Cebus apela</i>	Macaco-prego	Cebidae
<i>Eira barbara</i>	Irara	Mustelidae,
<i>Galictis cuja</i>	Furão-pequeno	Mustelidae
<i>Lontra longicaudis</i>	Lontra	Mustelidae
<i>Leopardus tigrinus</i>	Gato-do-mato-pequeno	Felidae
<i>Leopardus wiedii</i>	Gato-maracajá	Felidae
<i>Puma concolor</i>	Onça-parda	Felidae
<i>Cerdocyon thous</i>	Cachorro-do-mato	Canidae
<i>Pecari tajacu</i>	Cateto	Tayassuidae
<i>Mazama gouazoubira</i>	Veado-catingueiro	Cervidae

Foram oferecidas para os deficientes visuais visitas monitoradas com exploração sensorial, principalmente o tato. Foram apresentados crânios de porco, veado, boi, anta, cavalo e macaco, para que pudessem conhecer os dentes, e as partes, texturas e formas das estruturas cranianas. Para diferenciar os mamíferos de outros grupos de vertebrados, houve possibilidade do manuseio de crânios de jacaré e mandíbulas de tubarão. Peixes como o cascudo e o baiacu são recobertos por placas ósseas e espinhos e serviram para demonstrar que nem todos os peixes possuem escamas. Também houve possibilidade de se conhecer a textura do tegumento da onça, do macaco, do tatu, do jacaré, do lagarto, do jabuti e de aves.

AValiação de Público Visitante

A exposição permaneceu aberta por apenas sete dias e foi visitada por 850 pessoas. Pela observação dos procedimentos e atividades dos alunos e os comentários dos visitantes constatou-se o potencial educativo da exposição de das atividades propostas.

A monitoria com portadores de deficiência visual foi importante para marcar tanto o preparo dos licenciandos para esta ação quanto por propiciar a pessoas com deficiência, diferentes faixas de idade e origens, o conhecimento ou contato com plantas e animais que fazem parte de sua história de vida (JORNAL FOLHA DE LONDRINA, 21/07/2011, p. 3).

Essa exposição registra e amplia os esforços dos envolvidos no PRODOCENCIA no sentido de, no processo de formação de professores, de monitores para instituições museais e do público visitante, atender-se ao disposto no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2007, no que se refere à garantia de acessibilidade e convivência sem atitudes discriminatórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a continuidade do projeto o grupo vem investindo na preparação de licenciandos para que reconheçam os museus como espaços formativos e possam atuar nessas instituições como educadores. Desta forma estão sendo ofertados cursos e oficinas para problematização de questões relativas à constituição de patrimônio e memória e ao ensino e a organização de novas exposições conjuntas pelos três museus envolvidos nessa ação. Os debates enfatizam o atendimento de pessoas com necessidades especiais, noções de

patrimônio e identidade, explorando coleções já existentes e coleções vivas a serem formadas, destacando a atuação dos estudantes no preparo da exposição e do público visitante, na proposta de materiais educativos, na recepção, com o atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva e avaliação do público visitante.

AGRADECIMENTOS

À UEL pelo apoio logístico. Ao Museu Histórico de Londrina. Aos servidores Aparecido de Souza, Edson Mendes Francisco e Edson Santana da Silva. Aos estudantes de Ciências Biológicas que cursaram a terceira série em 2011.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. MEC/SEESP, 2007.

Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Herbário Virtual da Flora e dos Fungos do Brasil. Disponível em: <http://inct.florabrasil.net/>. Acesso 20 jul 2012.

MARTINS, Maria Helena P. *Preservando o Patrimônio e construindo a identidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MEDRI, M. E., BIANCHINI, E., SHIBATTA, O. A. & PIMENTA, J. A. (Eds.). *A bacia do Rio Tibagi*. Londrina, M. E. Medri, 2002.

PEREIRA, J. S.; SIMAN, L. M. C.; COSTA, C. M. e NASCIMENTO, S. S. *Escola e Museu: diálogos e práticas*. SUM-SEC. Belo Horizonte.

RODERJAN, C. V.; GALVÃO, F. KUNIYOSHI, Y. S.; HATSCHBACH, G. G. As unidades fitogeográficas do estado do Paraná. *Ciência e Ambiente*, v.24: 75-92, 2002.

SARRAF, V. P. A Inclusão do Deficiente Visual nos Museus. *Musas* (IPHAN), Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 81-86, 2006.

Taxon line: *Rede Paranaense de Coleções Biológicas*. Disponível em: <http://www.taxonline.ufpr.br/>. Acesso 20 jul 2012.

