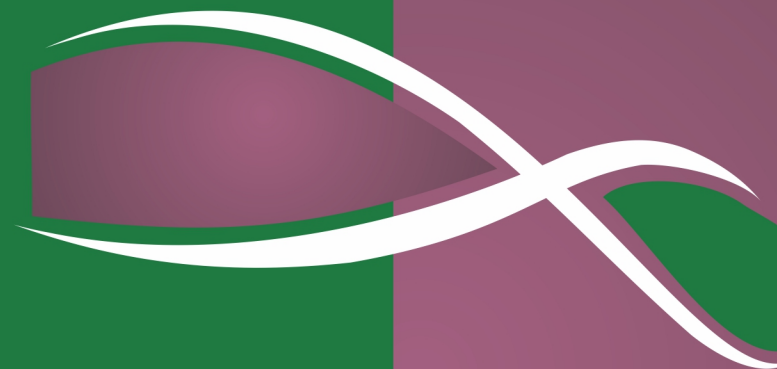




ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM
(ORGANIZADORAS)



CURRÍCULO ESCOLAR DIMENSÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS

CURRÍCULO ESCOLAR

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS



ISBN 978-85-7862-160-5



ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM
(Organizadoras)

CURRÍCULO ESCOLAR:
dimensões pedagógicas e políticas



EDUFMA

São Luís, 2010

Currículo escolar: dimensões pedagógicas e políticas
Coleção Diálogos Contemporâneos

© 2010 Copyright by Ilma Vieira do Nascimento, Lélia Cristina Silveira de Moraes e
Maria Núbia Barbosa Bonfim (Organizadoras)

Direitos desta edição reservados à:

Editora Universitária da Universidade Federal do Maranhão - EDUFMA
Avenida dos Portugueses, S/N
Campus Universitário do Bacanga - São Luís - Maranhão
CEP 65080-040 - Telefone: (98) 3301-8152/8153

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais – Mestrado em Educação
Avenida dos Portugueses, s/n
Campus Universitário do Bacanga – São Luís – Maranhão
CEP 65085-550 – Telefone: (98) 3301-8660 – Fax: (98) 3301-8659
Internet: www.educacao.ufma.br – e-mail: meducacao@ufma.br

Normalização de texto
Gisele Rocha da Silva

Revisão
Maria Núbia Barbosa Bonfim

Capa
Patrícia Régia Sodré Nicácio

Editoração
Ezequiel Silva Filho

Ilma Vieira do Nascimento
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Maria Núbia Barbosa Bonfim
(Organizadoras)

CURRÍCULO ESCOLAR: dimensões pedagógicas e políticas

Alda Maria Duarte Araújo de Castro
Angélica Maria Frazão de Souza
Antonio Paulino de Sousa
Carlos Erick Brito de Sousa
César Augusto Castro
Conceição de Maria Pinto
Eliane Maria Pinto Pedrosa
Guilherme Ribeiro Rostas
Ilma Vieira do Nascimento
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Luciana Rocha Cavalcante
Maria Alice Melo
Maria de Fátima R. F. Lauande
Maria de Fátima da Costa Gonçalves
Maria José dos Santos
Maria Teresa Sousa Serpa
Raimundo Santos de Castro
Sueli Borges Pereira

SOBRE OS AUTORES

Universidade Federal do Maranhão

Reitor

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Diretor da EDUFMA

Prof. Dr. Sanatíel de Jesus Pereira

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Prof. Dr. César Augusto Castro

Coordenação Editorial

Profa. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

Conselho Editorial

Adelaide Ferreira Coutinho - UFMA

Ana Maria Iório Dias - UFC

Antonio de Pádua C. Lopes - UFPI

Antonio Paulino de Sousa - UFMA

Célia Frazão Soares Linhares - UFF

César Augusto Castro - UFMA

Diomar das Graças Motta - UFMA

Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA

Gaudêncio Frigotto - UERJ

Ilma Vieira do Nascimento - UFMA

Ilzeni Silva Dias - UFMA

Iran de Maria Leitão Nunes - UFMA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira - UEPA

João de Deus Vieira de Barros - UFMA

José Gerardo Vasconcelos - UFC

Lélia Cristina Silveira de Moraes - UFMA

Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno - USP

Márcia Maria Gurgel Ribeiro - UFRN

Maria Alice Melo - UFMA

Maria de Fátima da Costa Gonçalves - UFMA

Maria do Rosário Silva Porto - USP

Maria do Socorro Xavier Batista - UFPB

Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA

Maria Nobre Damasceno - UFC

Maria Núbia Barbosa Bonfim - UFMA

Marilete Geralda da Silva - UFMA

Mariza Borges Wall B. de Carvalho - UFMA

Silvana Maria Moura da Silva - UFMA

Valdelúcia Alves da Costa - UFF

Vera Lúcia Jacob Chaves - UFPA

Alda Maria Duarte Araújo de Castro - Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Doutora em Educação pela UFRN. E-mail: alda@ufrnet.br

Angélica Maria Frazão de Souza - Técnica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: angelfr@elo.com.br.

Antonio Paulino de Sousa - Professor do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutor em Sociologia pela Universidade de Paris VII - Sorbonne e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Paris. E-mail: antonio.paulino@terra.com.br

Carlos Erick Brito de Sousa - Jornalista. Mestre em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: carloserick8@yahoo.com.

César Augusto Castro - Professor do Curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. E-mail: ccampin@terra.com.br

Conceição de Maria Pereira Serra Pinto - Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestra em Educação pela UFMA. E-mail: ccampin@terra.com.br.

Eliane Maria Pinto Pedrosa - Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do IFMA/Campus São Luís Monte Castelo. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC/ Pólo UFPA, Belém-PA. E-mail: elianempedrosa@ifma.edu.br.

Guilherme Ribeiro Rostas - Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/ Campus São Luís Monte Castelo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: g_rostas@hotmail.com.

Ilma Vieira do Nascimento - Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. E-mail: ilmavi@terra.com.br.

Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas/Ilma Vieira do Nascimento, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Núbia Barbosa Bonfim (Organizadoras). - São Luís: Edufma, 2010.

224 p.

978-85-7862-160-5

1. Educação - Currículo 2. Política educacional 3. Projeto pedagógico I. Nascimento, Ilma Vieira do; Moraes, Lélia Cristina Silveira de; Bonfim, Maria Núbia Barbosa.

CDD 375

CDU 37.016

SUMÁRIO

Lélia Cristina Silveira de Moraes - Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: leliacris@hotmail.com.

Luciana Rocha Cavalcanti - Professora do Curso de Letras, Departamento de Inglês da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestra em Educação pela UFMA. E-mail: lurochacaval@elo.com.br.

Maria Alice Melo - Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - USP. E-mail: ma.melo@terra.com.br.

Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande - Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Maria de Fátima da Costa Gonçalves - Professora do Departamento de Educação II e de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutora em Políticas Públicas pela UFMA. E-mail: mfcg_1903@yahoo.com.br.

Maria José dos Santos - Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/Campus Bacabal. Mestra em Educação pela UFMA. E-mail: mary.jsantos@yahoo.com.br.

Maria Teresa Sousa Serpa - Professora da Rede Estadual de Ensino. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: tererpa@yahoo.com.br.

Raimundo Santoô de Castro - Professor do Departamento de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/ Campus São Luís Monte Castelo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail raicastro@gmail.com.

Sueli Borges Pereira - Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/ Campus São Luís Monte Castelo. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. E-mail: sueli@ifma.edu.br.

APRESENTAÇÃO..... 9

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO..... 15

*Conceição de Maria Pereira Serra Pinto
Ilma Vieira do Nascimento*

O CURRÍCULO E AS COMPETÊNCIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO:
a competência leitora e a prática docente no IFMA 35

Guilherme Ribeiro Rostas

CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE..... 53

*Maria de Fátima R. F. Lauande
Alda Maria Duarte Araújo de Castro*

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
o currículo de Licenciatura em Matemática em foco..... 71

*Raimundo Santos de Castro
Lélia Cristina Silveira de Moraes*

O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E DA MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA DE CURRÍCULO INTEGRADO..... 95

Eliane Maria Pinto Pedrosa

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: componentes didático-pedagógicos para o exercício da crítica 113

*Luciana Rocha Cavalcante
César Augusto Castro*

ETNIA, RAÇA E IDENTIDADE: pontos e contrapontos no currículo escolar 127

Sueli Borges Pereira

**USOS PEDAGÓGICOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS
DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA
ESCOLA.....147**

Maria José dos Santos

Maria Alice Melo

Maria de Fátima da Costa Gonçalves

**CONCEPÇÕES DE LEITURA DE ALUNOS DA 8ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL167**

Maria Teresa Sousa Serpa

César Augusto Castro

**O PROJETO ESCOLA ATIVA NA PERCEPÇÃO DO
SEU CORPO DOCENTE E DA EQUIPE TÉCNICO-
PEDAGÓGICA.....181**

Angélica Maria Frazão de Souza

**AS RELAÇÕES ENTRE JORNALISMO, DIVULGAÇÃO
CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES
NO CONTEXTO ESCOLAR203**

Carlos Erick Brito de Sousa

Antonio Paulino de Sousa

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas as discussões sobre currículo ganham relevância, em virtude, principalmente, da centralidade que assumiu nas reformas que se processam na educação, sendo utilizado como campo estratégico da disseminação do significado político das mudanças decorrentes do contexto neoliberal, o que passou a demandar novos estudos e orientações para a escola. Esse fato tem fomentado o desenvolvimento de pesquisas, estudos e experiências que problematizam e discutem os novos comandos sociais, ideológicos, políticos e pedagógicos que a orientam.

A presente obra reúne estudos resultantes de pesquisas sobre currículo escolar transitando pelas dimensões políticas e pedagógicas, contudo compreendendo que tais dimensões não são tratadas de forma separada e sim interrelacionadas. Esses estudos estimulam críticas e sugerem alternativas para questões curriculares contemporâneas.

Nossa intenção é possibilitar ao leitor o contato com a discussão e reflexão sobre currículo como concepção e prática em contextos diferenciados.

Defendemos o entendimento de currículo como construção social, um instrumento hegemônico que tanto na forma como no significado só pode ser compreendido na totalidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que o constituem. Possibilita intervenção nas práticas educativas desenvolvidas na escola, assim sendo faz parte de um contexto histórico, portanto determinado; logo, não é neutro, nem imparcial, ao contrário, é carregado de intencionalidades declaradas ou não.

Esse entendimento traduz a dimensão política que permeia o currículo, na medida que em seu processo de elaboração e desenvolvimento expressa a concepção de homem, educação e sociedade que se acredita e almeja com a formação dos sujeitos.

Exige que se evidenciem as intenções com a escola, os sujeitos, o conhecimento, os processos e as relações que se estabelecem no espaço escolar. É um campo que representa poder e, portanto, é sempre permeado por disputas, conflitos e interesses.

É também um instrumento no qual se define e sistematiza os conhecimentos produzidos socialmente pelos homens no seu processo de relação com o mundo e com os outros homens, a serem ensinados na escola, bem como os processos de ensino e aprendizagem, traduzindo assim a sua dimensão pedagógica.

Caminhando nessas dimensões, nos lançamos no desafio de discutir diversos aspectos do currículo, tendo como preocupação comum a busca em compreendê-lo como práxis, na amplitude e complexidade com que se apresenta na sociedade atual, identificando a sua potencialidade e contribuição na produção de uma escola que trabalhe os conhecimentos numa perspectiva crítica e igualitária e torne possível o desejo de contribuir com o processo de conscientização sobre a realidade e, conseqüentemente, com a construção de um projeto de sociedade mais coletivo, democrático e plural.

Neste livro intitulado CURRÍCULO ESCOLAR: dimensões pedagógicas e políticas, dentre as tantas teias que se entrelaçam na montagem de um quadro sobre currículo, que, ora busca combinar cores, ora tenta torná-las menos difusas, há certas nuances que merecem destaque.

Vejamos, pois.

Os capítulos que o formam foram elaborados a partir de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, no Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, que tenta, cada vez mais, a sua consolidação ao empenhar-se no desenvolvimento de pesquisas e textos em torno de um dos seus eixos formadores: o currículo. Mas porque o fato chama a atenção? Se considerarmos que o texto acadêmico vem alcançando maior notoriedade e credibilidade, quando concebido a partir de uma investigação criteriosa, então o fato se sobressai e se torna merecedor de registro. Poderíamos, mesmo, tentando polemizar,

dizer que a pesquisa, também, na área social, e, no caso, na educacional, procura conquistar um espaço que a legitime no campo científico.

E se, além disso, os onze capítulos que formam o livro circundam o currículo escolar, no sentido de nele se abrigarem, visto a manutenção de laços de parentesco com o mesmo, nos mais diversos graus e modalidades, acreditamos que esse segundo fato enriquece e fortalece o primeiro.

Dessa forma, o currículo passa por vários ângulos de solicitação, do ponto de estudo de cada autor, como mostramos a seguir.

No capítulo inicial, as autoras Conceição de Maria Pereira Serra Pinto e Ilma Vieira do Nascimento mostram como a legislação educacional, a partir dos anos 90, consegue direcionar as mudanças ocorridas na educação profissional do Ensino Médio, ao estabelecer aliança entre formação geral e polivalente para a aquisição de competências gerais e transferíveis, mais assentes na lógica do mercado e distanciadas dos princípios de uma formação cultural que aponte ao jovem aluno o significado e o valor do trabalho numa perspectiva mais crítica. E mais, chamam a atenção para a diferenciação entre interdisciplinaridade e contextualização e o termo polivalência, mais condizente com racionalização formalista voltada para fins instrumentais pragmáticos.

Em seguida, Guilherme Ribeiro Rostas fala-nos sobre a COMPETÊNCIA LEITORA E A PRÁTICA DOCENTE NO IFMA, logo, continuamos estudando o Ensino Médio, o currículo e as competências. Sob o prisma da pesquisa desenvolvida, a responsabilidade leitora dos alunos vai além da disciplina Língua Portuguesa, atingindo as demais, até mesmo as profissionalizantes. Já a prática docente parece difusa e resultante de uma mescla das diversas correntes de pensamento que tratam dessa prática.

As autoras Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande e Alda Maria Duarte Araújo de Castro no capítulo intitulado CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE apresentam uma retrospectiva da dimensão histórica do currículo em diferentes

momentos conceituais. Merece destacar como se posicionam em relação às competências na profissionalização docente, apontadas na legislação educacional nos anos 90. Concordam com o posicionamento dos autores apresentados, e acrescentam ser necessária a elaboração de competências já no nível inicial e como se desenvolvem na construção da profissionalização numa perspectiva histórico-cultural.

Já Raimundo Santos de Castro e Lélia Cristina Silveira de Moraes estudam as **CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO** com enfoque na Licenciatura em Matemática e apontam implicações para o cotidiano do desenvolvimento curricular das aulas de matemática, ressaltando posições mais recentes que tentam colocá-la no contexto das demais ciências. Defendem a perspectiva da Filosofia da Educação Matemática que consiste num pensar abrangente, sistemático, analítico, crítico e reflexivo sobre os objetos da matemática.

Mais uma vez, o IFMA é objeto de estudo, no capítulo que trata de **CURRÍCULO INTEGRADO**, da autoria de Eliane Maria Pinto Pedrosa. Nele, a autora analisa o PROEJA a partir do nível de integração dos conhecimentos da formação geral aos da formação específica. Conclui, propondo a mudança dos paradigmas epistemológicos e pedagógicos que contribuem para a dicotomia entre teoria e prática, que impede o diálogo entre os campos do conhecimento.

Segundo Luciana Rocha Cavalcante e César Augusto Castro, no estudo sobre o **ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: COMPONENTES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA O EXERCÍCIO DA CRÍTICA**, o que adquire maior relevância é a posição dos entrevistados sobre o uso da língua inglesa como instrumento de comunicação entre os povos, preservando, no entanto, os valores locais que levam em conta o reconhecimento das diferenças para a construção da própria cidadania.

No texto **ETNIA, RAÇA E IDENTIDADE: PONTOS E CONTRAPONTO NO CURRÍCULO ESCOLAR**, Sueli Borges Pereira situa o currículo numa perspectiva polissêmica, optando, pois, por um estudo em que processos e agentes se entrecruzam no desenrolar da própria ação educativa, produzindo e construindo identidades.

Continuando a montagem do livro, Maria José dos Santos, Maria Alice Melo e Maria de Fátima da Costa Gonçalves apresentam estudo sobre **USOS PEDAGÓGICOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA** e chamam a atenção para o papel dessas tecnologias como ferramentas, servindo de fonte de produtividade na elaboração de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos. A seguir, e sob essa ótica, elas chegam à sala de aula, mas os dados mostram que embora haja muito a explorar, os professores demonstram uma posição crítica e vigilante quanto ao uso indiscriminado dessas tecnologias na escola.

No capítulo intitulado **CONCEPÇÕES DE LEITURA DE ALUNOS DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**, Maria Teresa de Sousa Serpa e César Augusto Castro, após discorrerem e analisarem dados sobre alguns eixos interpretativos com relação às práticas leitoras escolares, apontam a necessidade da escola trabalhar as práticas leitoras, de modo que a leitura possa extrapolar os limites dela mesma, levando o aluno a perceber, conhecer e analisar a realidade, podendo ir além do próprio horizonte do autor.

Já Angélica Maria Frazão de Souza apresenta estudo sobre o **PROJETO ESCOLA ATIVA NA PERCEPÇÃO DO SEU CORPO DOCENTE E DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA**. Após pesquisa e análise criteriosas, nas quais registra experiência desenvolvida no Maranhão, aponta a vivência dos atores envolvidos no Projeto que, mesmo importado e de caráter compensatório, apresenta avanços no que diz respeito à melhoria do processo ensino/aprendizagem, à participação da comunidade nas atividades da escola, à conscientização dos professores para a necessidade de formação.

Concluindo o elenco de capítulos, Carlos Erick Brito de Sousa e Antônio Paulino de Sousa mostram como se processam as **RELAÇÕES ENTRE JORNALISMO, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO**, colocando o currículo no meio da cena, como dispositivo muito mais amplo do que um rol de disciplinas.

Destacam também a utilização crescente dos recursos midiáticos na sala de aula, incluindo-se, aí, uma forma de reduzir a "hegemonia" dos livros didáticos.

Esperamos que o leitor perceba na diversidade dos temas apresentados e alinhavados em torno do Currículo Escolar a atenção que o Grupo de Pesquisa tem conferido aos estudos sobre o currículo e a sua materialidade no espaço da escola.

São Luís, dezembro de 2010.

Ilma Vieira do Nascimento
Lélia Cristina Silveira de Moraes
Maria Núbia Barbosa Bonfim

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

*Conceição de Maria Pereira Serra Pinto
Ilma Vieira do Nascimento*

1 INTRODUÇÃO

Neste texto tratamos sobre a reforma do ensino médio que, ao desenhar o currículo para esse nível de ensino, toma por base determinados conceitos, entendidos como princípios norteadores para a educação profissional em sua relação com o ensino médio. Tais princípios – interdisciplinaridade e contextualização – estão presentes tanto na reforma iniciada nos anos 90, como posteriormente, quando o discurso oficial se volta então para empreender a articulação do ensino médio (propedêutico) ao ensino técnico e profissional de nível médio. A reforma expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e legislação complementar, define o mundo do trabalho como um aspecto a embasar o currículo. Este passa a ser entendido como uma forma de integração entre as duas “modalidades” de ensino e o mundo do trabalho, percebido muito mais na perspectiva do capital do que do trabalhador numa perspectiva de que o trabalhador possa se adaptar às novas condições impostas pela globalização e pela reestruturação produtiva.

2 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E AS ORIENTAÇÕES DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio no Brasil, tal como veio se configurando a partir dos anos 90 do século XX, intenta articular-se aos processos de mudanças globais que afetam as sociedades capitalistas e, por esse

caminho, formar trabalhadores com competências e habilidades para alinhar o país na trilha das mudanças tecnológicas mundiais.

Nesse processo, a educação escolar detém um papel central pois “a própria prática pedagógica é entendida, assim, como uma tecnologia”, como explica Lopes (2008, p. 20). Analisando esse processo na perspectiva de Muller (apud LOPES, 2008, p. 20), a autora declara que “é pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com as altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Argumenta-se nesse contexto, que há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares.”

A reforma curricular do ensino médio incorpora um discurso que segue a direção acima indicada, ou seja, o discurso oficial expresso, entre outros documentos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), comporta determinados princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências, os quais alicerçam, sob o ponto de vista oficial, uma formação escolar que busca integrar a educação e o mundo do trabalho.

À proporção que o trabalho vai sendo amplificado pelo avanço tecnológico mais as diferenças de qualificação deixam de ser aparentes. Isto porque o domínio do conteúdo e do processo do trabalho por um único trabalhador, característico do processo artesanal, se transfere para o conjunto de trabalhadores, dissolvendo-se em um grande número de habilidades genéricas que permitem a mobilidade da força de trabalho: Ao mesmo tempo, amplia-se a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes que possibilitem a constituição de um corpo coletivo de trabalho organizado, harmônico, integrado e competente, capaz de recompor a unidade do processo produtivo rompida pela parcelarização.

Para tanto, é preciso outros tipos de orientações pedagógicas, determinadas pelas transformações que ocorrem no mundo do trabalho, para atender às demandas da revolução tecnológica com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser seguido leva em conta a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por

flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade, não para que o trabalhador participe como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, mas para ajustar-se aos imperativos dessa nova ordem.

Ao tratar da reforma do ensino médio, o Parecer CEB/CNE 15/98 indica coadunar-se com essa tendência por entender que

{...} essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos da vida, e, ao disseminar informação, amplia as possibilidades de escolha mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências {...}. Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. (BRASIL, 1998b, p. 67-68)

Ainda no âmbito da legislação, a Resolução CEB/CNE 03/98, que trata da referida reforma, ancora-se em iguais pressupostos, ao acrescentar que

{...} a organização do currículo deve ser coerente com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível {...} (BRASIL, 1998a, p. 102)

A recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – para que a construção do currículo se dê de forma a prever estratégias que, entre outros objetivos, ajudem o estudante a “suportar a inquietação” remete-nos a questionamentos sobre o quê, de fato, inquieta o jovem contemporâneo: o desemprego? os baixos salários? a violência? as constantes e diversificadas formas de corrupção? Enfim, um interminável rol de fatores que conduzem a vida dos jovens na trilha da insegurança.

A leitura daquelas orientações e determinações legais leva-nos a inferir que a organização curricular do ensino médio deva ter como escopo conduzir os jovens à participação nos processos de transformação que ocorrem na contemporaneidade, momento em que eles mesmos se transformam tomando consciência do seu papel no mundo ao prepararem-se para se inserir no mercado de trabalho. A ênfase posta no desenvolvimento de variadas habilidades e na aquisição de competências no processo formativo do jovem, assenta-se, pois, na lógica do mercado, que se funda na idéia de valorização de tais requisitos como condição imprescindível para sair-se bem e garantir o seu lugar ao sol nesse mundo de exacerbada competição. Assim, um viés tem permeado, naquelas determinações, o conceito de trabalho na perspectiva interdisciplinar e contextualizada: a flexibilidade na organização do trabalho; a exigência de formação de trabalhadores polivalentes, criativos, cooperativos e capazes de desenvolver toda sua potencialidade de aprendizagem e de trabalho; a emergência da “política da incerteza, do inusitado, do imprevisível e da diferença”; a eleição do conhecimento como a mola propulsora deste atual momento de desenvolvimento do capitalismo.

O discurso oficial dá mostras de conter aquele viés: por um lado, podemos interpretar o conceito de trabalho na perspectiva interdisciplinar e contextualizada como próximo a vertentes legitimadas por educadores críticos; no entanto, por outro, a interdisciplinaridade e a contextualização, tal como divulgadas oficialmente, demonstram afastar-se do âmbito da cultura mais ampla, restringindo-se a aspectos da formação de performances que serão validadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho.

Nesse contexto, os novos modelos de produção industrial, sua relação com as mudanças de ritmo, necessidades e preferências dos consumidores, bem como as estratégias de competição e de melhora da qualidade das empresas exigem da escola compromissos para formar jovens educandos, se não todos pelo menos parcelas desse segmento, com conhecimentos que estejam de acordo com as atuais orientações econômicas.

3 MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: ecos da reforma

Como estamos acentuando, aparecem na reforma do ensino médio os conceitos de competência, flexibilidade e outros, como autonomia (dos centros escolares), superação do conhecimento fragmentado, liberdade (de escolha de instituições escolares). Esses conceitos encontram ressonância nas características da reestruturação produtiva, na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica (em decorrência do processo de desterritorialização das unidades de produção ou de montagem), na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e consumidores.

Sobre essa questão, ou seja, da relação entre a configuração que toma o mundo do trabalho, nas duas últimas décadas do século XX e atualmente, e os requerimentos exigidos à educação escolar, Martins (2000, p. 72) analisa que

{...} invariavelmente, as orientações que vigoram internacionalmente – sejam elaboradas por organismos multilaterais, sejam aquelas adotadas nos programas de reformas da educação de determinados países – retomam a discussão realizada pelas diretrizes tecnicistas internacionais dos anos 70 sobre o ajuste necessário que os sistemas de ensino devem sofrer para atender às novas demandas do mundo do trabalho, estabelecendo uma relação linear e, por isso mesmo, perigosa, entre essas mudanças – muitas vezes equivocadamente compreendidas como rupturas de paradigmas no âmbito econômico, social e cultural – e as políticas de formação de recursos humanos aptos a enfrentá-las.

De fato, observando-se o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, o Banco Mundial, ao discutir especificamente as aptidões exigidas para o desenvolvimento, retoma a concepção de capital humano, que vigorou fortemente nos 60 e 70 do século XX, e afirma que

{...} a educação é essencial para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota a criança de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e dos instrumentos intelectuais básicos, necessários

para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se a novas tecnologias e práticas de produção. (BANCO MUNDIAL apud TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p. 42).

Tais concepções sobre o papel que cabe à educação desempenhar em um mundo em constantes transformações que repercutem sobre o mundo do trabalho, rebatem, inevitavelmente, na própria organização curricular de cursos destinados à formação/qualificação do trabalhador, condição a que o Brasil não está isento.

Assim, é pertinente observar que a Reforma do Ensino Médio preconiza um aluno formado de tal modo a estar apto para exercer as funções do futuro, que exigem: capacidade de abstração; desenvolvimento de pensamento sistêmico complexo e interrelacionado; habilidade de experimentação e capacidade de colaboração; trabalho em equipe, interação com os pares.

Neste ponto, é oportuno destacar os princípios básicos orientadores da reforma do ensino médio, ou seja, da forma como veio se delineando ao final da década de 1990, que pelo decreto federal 2.208/97 propugnava a separação entre educação profissional e ensino médio, nos seguintes termos:

{...} a rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação. (BRASIL, 2004)

Trata-se, pois, de uma radical separação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, gerando também uma radical separação na organização curricular dessas modalidades de ensino, principalmente no que tange ao ensino de nível técnico. Esse decreto instituiu três níveis na educação profissional: o nível básico – que prescindia de qualquer escolaridade prévia, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores; o nível técnico – destinado a egressos do ensino médio ou a aqueles em curso, com o fim de habilitá-los profis-

sionalmente; o nível tecnológico – que requeria escolaridade em nível de ensino médio completo, com o fim de dar formação tecnológica em nível superior. (BRASIL, 2001)

Convém salientar, antes de qualquer incursão nos princípios orientadores da reforma, que tal dicotomia foi posteriormente modificada, embora não totalmente suprimida, pelo decreto federal 5.154/2004 que imprimiu uma nova organização curricular à educação profissional. Mas ambos os decretos, bem como o conjunto da legislação que disciplina a reforma desse nível de ensino, seguem respaldados na necessidade de uma imperiosa mudança nos currículos escolares, entendida como condição essencial para adaptar as pessoas às mudanças mundiais em curso, mormente as que afetam os processos de trabalho e suas tecnologias. Lopes (2008) analisa que a valorização da idéia de que o mundo mudou constitui um dos principais mecanismos de legitimação das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, ou seja, tal entendimento tem força para legitimar propostas curriculares “inovadoras” originadas em espaços oficiais em que ocorrem as suas formulações.

Os princípios orientadores da educação profissional encontram-se no Parecer CNE/CEB n. 16/99 e têm respaldo na LDB 9.394/96 (art. 2º e 39). Sob o argumento de propiciar a articulação da educação profissional de nível técnico com o ensino médio (propedêutico), determinados princípios básicos vão estar na raiz da educação profissional: respeito aos valores estéticos, políticos e éticos (estética da sensibilidade e da identidade, política de igualdade); desenvolvimento de competências para a laboralidade; identidade dos perfis profissionais de conclusão; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola para definir, executar e avaliar seus projetos pedagógicos; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização são princípios que aparecem com elevada aderência entre si. A construção de currículos e a sua gestão, entre outros aspectos, refletem e se articulam, segundo aquele Parecer, à autonomia das instituições responsáveis pela educação profissional, com reflexos também no projeto pedagógico, dado que este projeto passará pelo crivo dos agentes educacionais desde a sua elaboração até a avaliação. Assim, por esse

Parecer, é conferida às instituições escolares ampla autonomia e flexibilidade para construir o currículo do curso profissional, contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. Em sendo assim, a livre oferta de cursos pelas instituições de educação profissional pautam-se nas demandas não só do mercado, mas também das pessoas e da sociedade. Ainda, segundo o Parecer CNE/CEB N. 16/99, a autonomia e flexibilidade das instituições formadoras conferem a essas instituições a capacidade de buscarem formas de integração em diferentes campos de estudo, rompendo com a segmentação e o fracionamento, típicos da organização curricular por disciplinas. Trata-se, em suma, de adotar formas interdisciplinares na organização do conhecimento escolar adequadas ao desenvolvimento das competências demandadas pelo mundo do trabalho.

Os documentos orientadores não fazem, porém, referência às graves questões que afetam a dinâmica da vida em sociedade. A discussão sobre a gravidade dos problemas relacionados aos elevados índices de repetência e de evasão, freqüentes nesse nível de ensino, a escassez de emprego para os egressos, entre outros, é substituída pela visão otimista de que a escola preparará, competentemente, o jovem para o mercado de trabalho.

Trata-se de um modelo teórico que elabora os seus argumentos com demasiada ênfase em dimensões individualistas mescladas, contraditoriamente, com outras excessivamente “universalistas”, abstraindo as peculiaridades das comunidades e do momento sócio-histórico em que foi formulado. Para Santomé (1996), em discursos como esses o ser humano aparece desvinculado de aspectos essenciais, como suas dimensões sócio-culturais e histórico-geográficas. Neles, segundo o autor, não é enfatizado como essas variáveis exercem um papel decisivo na aquisição do conhecimento interdisciplinar e contextualizado.

Nesse sentido, as injustiças sociais, a distribuição desigual do saber e das riquezas e bens econômicos, a desigualdade nas possibilidades de acesso a um mercado de trabalho restrito, não ocupam lugar como preocupações nos documentos oficiais. Isto porque as complexas questões que afetam a dinâmica social têm sido reduzidas a algumas formulações na legislação sobre a educação formal, que preconizam, dentre outras, determinadas finalidades, como a do ensino

médio que deverá promover a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL/LDB, Art. 35, II).

4 O NOVO CONTEXTO PRODUTIVO E A EXIGÊNCIA DE NOVOS CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS

A educação, entendida como instituição formal, não tem, necessariamente, a atribuição de gerar trabalho nem emprego. Novos postos de trabalho e o aumento do número de emprego dependem de processos estruturais de organização da produção, da estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional e dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias, nos âmbitos nacional e internacional. Dessa forma, o discurso muito difundido em sociedades que defendem a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo a poderem interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade, está relacionado e afinado com os requisitos do atual contexto produtivo.

O fato de a escola não poder desconhecer as exigências da produção não significa que deva se submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável (e necessária) “instrumentação” dos jovens para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a “leitura desse mundo” (FREIRE, 1994), ou, em outras palavras, que o significado do trabalho, a partir do enfoque interdisciplinar e contextualizado, possibilite a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico-social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada.

Este é, sem dúvida, um dos elementos mais complexos das demandas da escola em relação ao trabalho e, conseqüentemente, das demandas pelos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, pois há divergentes posicionamentos de que a escola – em vista de suas determinações históricas e sociais – possa exercer esse papel. Nesse sentido, é possível pensar em formas diferenciadas de expressão

do currículo: o prescrito, oficial, e aquele que ocorre no cotidiano da escola, considerado como o currículo real, capaz de incorporar as experiências do mundo do trabalho. Evidentemente essas expressões de currículo nem sempre convergem ou articulam-se.

A falta de clareza teórica da relação entre educação e trabalho, bem como as condições que se dão no interior das relações sociais de produção capitalista contribuem para que as representações entre escola e trabalho expressem visões ambíguas e idealizadas. De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoir-faire* adquiridos no mundo do trabalho. De fato, muitos acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitui a “verdadeira escola”. De outro lado, estão as visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios a ser enfrentados no mundo do trabalho.

Tais representações em relação ao trabalho e à escola não são falsas nem verdadeiras, contudo merecem uma discussão mais aprofundada, haja vista representarem, às vezes, visões estereotipadas e reducionistas de processos históricos complexos. A noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e da distribuição de riqueza e poder.

A escola também é uma instituição humana e como tal criada e recriada historicamente. Se hoje o imaginário social a entende como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente a constituição da escola, em suas origens, não esteve vinculada à formação para o trabalho. Como uma instituição da sociedade, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

Assim, concordamos que

{...} a educação brasileira limitou-se, ao longo de sua história, a atender aos interesses das elites, visando formar, entre elas, os dirigentes, e tendo-se voltado para o povo apenas no limite {...} de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos dirigentes. (SAVIANI, 1997, p. 56).

De fato, em nosso país o dualismo se firma como uma marca presente em todos os aspectos da vida social, associado a uma sociedade escravista e a processos discriminatórios sobre o trabalho manual.

Pelo caráter que assumiu ao longo da história da educação no Brasil, o Ensino Médio constituiu-se particularmente vulnerável à desigualdade social, como bem o explica Kuenzer (2001, p. 26):

{...} assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

Temos como bem elucidativo esse entendimento sobre a constituição do Ensino Médio no Brasil, pois esse nível de ensino se pautou em sua trajetória por uma nítida demarcação, destinando o ensino profissional àqueles que no mundo do trabalho exerceriam funções de caráter instrumental (funções de execução) e aos que, por sua posição social e econômica, destinava-se um ensino de caráter intelectual, uma educação mais geral, reafirmando, assim, a formação em nível médio a própria demarcação inerente à divisão estrutural entre capital e trabalho, marcante no sistema produtivo taylorista-fordista.

Ao analisar essa questão, Cury (1996) afirma que o Ensino Médio, expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil, expõe um nó nas relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhes são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante. A propedêutica de elites, cuja expressão se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou seqüelas até hoje. A função propedêutica, dentro desse modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita.

Contudo, pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho atreladas à globalização da economia e à reestruturação produtiva, as velhas formas tayloristas/fordistas deixam de ser dominantes. Instaura-se um novo discurso que se refere a um trabalhador de novo tipo para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Evidentemente, essas novas determinações mudariam o eixo da educação média e profissional, se assegurada para todos, o que na realidade ainda não ocorre.

As mudanças preconizadas, características das sociedades capitalistas, e com maior vigor nas economias dependentes a partir dos anos 90 do século XX, têm ampla repercussão nos sistemas de ensino, mormente no ensino médio. No Brasil, as repercussões incidem na estrutura e organização curriculares, sob o respaldo de uma legislação que confere a esse nível de ensino novas configurações, ora procedendo a uma espécie de retorno à velha dicotomia – ensino profissional x ensino propedêutico, ao instituir três níveis na educação profissional, sem a necessária vinculação à educação geral – ora tentando superar a antiga demarcação entre essas duas “modalidades” de ensino.

A reforma do Ensino Médio (parecer CNE/CEB n. 16/99), ao enfatizar a organização curricular flexível adota em seu discurso que a organização curricular é uma prerrogativa da escola, que por essa via atende à individualidade dos alunos, focada no desenvolvimento de competências profissionais (gerais e específicas). Essa forma de organização curricular está profundamente relacionada, segundo o espírito da reforma, a uma maior responsabilidade da escola para que proceda à adequação da oferta de cursos às necessidades individuais, sociais e do mercado, como já destacado. Esse modo de contextualização da oferta de cursos se estende ao próprio processo de aprendizagem no sentido de relacionar conteúdos e contextos. Assim, todo esse processo, que envolve flexibilidade, contextualização, desenvolvimento de competências, encontraria uma espécie de síntese numa organização curricular que se pretende interdisciplinar, ou seja, buscando “formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.” (CORDÃO, 2005, p. 83)

Tais princípios acompanham os desdobramentos da reforma com o decreto federal nº 5.154/04 e legislação complementar, mas atentando-se agora para proceder a uma articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, de modo a corrigir distorções nas relações entre essas modalidades de ensino, aprofundadas pela legislação anterior.

Pela legislação atual não são dois cursos, desenvolvendo-se lado a lado, mas, trata-se, sim, segundo a concepção oficial, de um curso único na medida em que o curso de educação profissional técnica de nível médio seja realizado de forma integrada com o ensino médio. Um novo arranjo curricular, então, é peça fundamental para levar a termo a relação necessária entre conhecimentos e suas aplicações, preceituando a legislação que todos os componentes curriculares “devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino.” (CORDÃO, 2005, p.103).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação básica para o trabalho em uma sociedade tecnológica, tal como prescrita na Resolução CEB/CNE 03/98, pouco contribuiu para entendimentos esclarecedores quanto aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização e sua relação com a construção do saber sobre o trabalho em sua dimensão histórico-concreta. É por essa dimensão que o homem apreende, compreende e transforma uma dada realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela.

O Parecer da ANPED (1997) sobre o Plano Nacional de Educação, que esteve em vigor de 2001 a 2010, já advertia que a interdisciplinaridade e a contextualização não podem ser confundidas com polivalência naquela reforma do ensino médio. Segundo esse Parecer, polivalência só pode significar o empobrecimento na transmissão do conhecimento, supõe a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar vários conhecimentos, sem que haja mudança qualitativa desse conhecimento.

Para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico, o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o

caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou de compreender a realidade.

Segundo Machado (1994), a polivalência significa uma racionalização formalista com fins instrumentais pragmáticos, calcada no princípio positivista da soma das partes. Não significa, necessariamente, um conhecimento interdisciplinar e contextualizado sobre o trabalho. Para ser um trabalhador polivalente bastam os conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que é exterior e estranho a esse trabalhador. Como ressalta Marx (1985, p. 219):

{...} a ciência que abriga os membros inanimados das máquinas {...} a agirem conforme sua finalidade, como um autômato, não existe na consciência do operário, mas atua, através da máquina, com um poder estranho sobre ele, como poder da própria máquina.

Desse modo, a polivalência se apóia no uso pragmático da ciência,

{...} sujeitando o conhecimento à mera instrumentação utilitarista e o trabalhador a processos de adaptação definidos por regras prescritas com anterioridade. O saber vivo do trabalho é encampado pela lógica conceitual formalista, que o sintetiza, codifica e congela ao transformá-lo em "softwares", a mais nova expressão do trabalho morto. (MACHADO, 1994, p. 20)

Embora os avanços tecnológicos estejam a permear o mundo do trabalho, é conveniente assinalar que nem todos os que manejam as novas tecnologias têm o conteúdo flexibilizado. Os digitadores, por exemplo, desempenham uma mesma atividade, cansativa e mecânica, durante todo o tempo da jornada de trabalho. Além disso, nem todos têm o conteúdo de trabalho de forma interdisciplinar e contextualizada. É o caso dos trabalhadores que executam funções simples como observar alarmes, as luzes de painéis e a execução de ações previamente estabelecidas, segundo as prescrições técnicas. Dessa forma, exclui-se a possibilidade de participação em decisões sobre planejamento e organização e execução. Isto porque o conhecimento se reveste de pequenos fragmentos, desvinculados dos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização. Opera-se, assim, um movimento de desqualificação de trabalhador.

Nestes casos, o trabalho vivo é subsumido ao trabalho morto, objetivado, que corporifica o conhecimento. Assim, à medida em que o trabalhador é separado dos meios de produção, ele é transformado em objeto, perdendo, com isso, a capacidade de intervenção subjetiva com a erradicação dos ofícios que se completa com a subsunção do trabalho ao capital, ou seja, com o uso capitalista das máquinas.

Como depreendemos, o processo de trabalho se torna inteiramente objetivado pelo emprego da máquina e ocorre uma separação radical entre trabalho e conhecimento. "O trabalho se torna uma ação mecânica e a ciência se colocou fora da subjetividade de quem trabalha: foi pensada em outro local {...}". (NAPOLEONI apud GERMANO, 1994, p. 173). Disso decorre que

{...} atualmente, o operário está despossuído de tudo: tanto do saber quanto do poder sobre a produção, {...} na verdade, a automatização e a informática, contrariamente às profecias, não liberam os trabalhadores das tarefas fastidiosas e repetitivas. Ao contrário, a automatização desqualifica o trabalho. (GORZ, 1982, p. 153)

Na perspectiva marxista, o trabalho se torna alienado pela ausência dos meios de produção da parte dos trabalhadores. Isso significa que a sociedade tecnológica não é a sociedade mais democrática em relação ao conhecimento. Trata-se de algo novo que não modifica a ausência de novas formas de acumulação capitalista, as quais lhe trazem novos contornos. Isto porque

{...} o processo de transição de um a outro tipo de sociedade é contínuo e descontínuo ao mesmo tempo; às mudanças qualitativas sucedem mudanças quantitativas, à emergência de novos elementos sobrevém a continuidade de antigas formas, mostrando que se trata de um processo complexo, de interpenetração, onde contradições já existentes se repõem e se entrelaçam com outras novas. (MACHADO, 1994, p. 13)

A sociedade tecnológica surge quando a sociedade industrial ainda não se esgotou e, no caso dos países subdesenvolvidos ela se esboça em meio a graves distorções e acentua os descompassos de tempo e de ritmo que caracterizam o desenvolvimento do capitalismo periférico.

No caso do Brasil, que possui uma formação capitalista caracterizada por um processo de industrialização que ainda não se desenvolveu suficientemente, pode-se verificar um desenvolvimento desigual no que se refere aos avanços tecnológicos em vários setores da economia. Em conseqüência, dois pólos marcam a absorção do conhecimento interdisciplinar e contextualizado pelo trabalhador, principalmente no que tange aos requisitos da sua qualificação e posição no mundo da produção.

Em um desses pólos encontra-se o trabalhador, fruto do processo de industrialização, caracterizado por salário e nível educacional baixos, instabilidade no emprego e no desempenho de funções que requerem pouca ou nenhuma prévia qualificação. Trata-se de setores sociais que sofrem processos de desenraizamento, seja por meio de frequentes migrações, seja em decorrência das alternâncias de trabalho, das instabilidades das moradias e de várias outras carências sociais.

No outro pólo, percebemos o surgimento de um novo tipo de trabalhador, que desfruta de salários e nível educacional mais altos, goza de relativa estabilidade no trabalho, constituindo-se em uma espécie de aristocracia técnica. Essa situação de aparente superioridade não é, entretanto, condição suficiente para uma maior consciência e disposição para o desempenho de um papel ativo nas disputas pelos interesses dos trabalhadores, nem tampouco se constitui condição para a inserção em um processo de trabalho contextualizado e caracterizado, também, como interdisciplinar. (MACHADO, 1994)

Manifestam-se, porém, outras formas de desenraizamento próprias desse segmento, decorrentes da forma como se dão a produção e a aplicação tecnológica, desvinculadas de uma política socioeconômica e cultural dentro de uma perspectiva de totalidade para a sociedade. Assim, o acesso a informações técnicas por si, sem uma visão ampliada da realidade, em suas várias dimensões, não garante uma efetiva compreensão do trabalho que se executa e do mundo no qual a atividade está inserida, ou seja, um trabalho que possa ser caracterizado como interdisciplinar e contextualizado.

Em conseqüência, ambos os pólos encontram-se dentro de horizontes estreitos e alienados. Sobrevém, assim, o sentimento de impotência e de incerteza quanto ao futuro, apesar dos enormes recursos

tecnológicos produzidos pela humanidade. Por outro lado, a nova organização e as novas tecnologias são, também, mais dependentes do trabalhador: dependem do seu interesse, motivação, responsabilidade, atenção, capacitação, participação, etc.

É nesse contexto que o ensino médio no Brasil, face aos avanços tecnológicos e à reestruturação produtiva, se reformularia a partir dos anos 90, abraçando a retórica dominante que propunha aos sistemas de ensino propiciarem uma formação geral e polivalente para favorecer a aquisição de competências gerais e transferíveis. Assim, consagrando-se a velha dualidade - ensino profissional x ensino propedêutico - uma nova estrutura curricular entrou em cena para o desenvolvimento de competências básicas, "com ênfase em uma metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, a integração entre as disciplinas e a contextualização dos conteúdos disciplinares." (ZIBAS, 2005, p.10).

Embora, a reforma desse nível de ensino tenha demonstrado alguns avanços na década seguinte (anos 2000) quanto aos seus desdobramentos e concepções sobre formas de relações entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, os princípios que a norteiam, em especial os da contextualização e da interdisciplinaridade ainda carecem, na prática, de uma maior vinculação à vida social e produtiva. Portanto, quando a reforma, na sua versão à luz do Decreto 5.154/2004, empresta acentuada ênfase à formação integrada, entendendo-se aí estarem embutidos aqueles princípios, pressupomos e queremos, como Ciavatta (2005, p. 84):

{...} que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Entretanto, a realização concreta desses princípios nem sempre consegue ultrapassar o terreno do discurso oficial de onde foi formulado. Estudiosos, como Lopes (2004, 2008); Frigotto (2004, 2005); Ramos (2004,

2005); Ciavatta (2004, 2005); Kuenzer (2001), entre outros, têm produzido importantes análises, fruto de pesquisas realizadas em que discutem a reforma do ensino médio em sua articulação com as mudanças no mundo do trabalho e em suas implicações para o campo do currículo.

Entendemos que, embora necessárias, as reformas em qualquer nível de ensino, não são capazes de produzir por si mesmas as soluções para os complexos problemas educacionais. Os princípios norteadores da reforma do ensino médio, sacramentados pela legislação, constituem formas de regulação da educação, os quais quase sempre são gerados por instâncias de poder externas ao Brasil. Portanto, por essa lógica entende-se a submissão da educação a princípios do mercado em detrimento das reais necessidades do trabalhador.

REFERÊNCIAS

- ANPED. Associação Nacional sobre Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Parecer sobre a proposta do MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo: ANPEd, 1997
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, dez./1996
- _____. CNE/CEB. **Resolução nº 03/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998^a
- _____. CNE/CEB. **Parecer nº 15/98**. Brasília, DF, 1998b
- _____. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais: educação básica**. Brasília, 2004
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005
- CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luis; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (Orgs.): **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 - (Coleção educação contemporânea)
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas**. In: Seminário Internacional de Políticas Públicas do Ensino Médio. CONSED/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1996 (Xerox)
- FREIRE, Paulo. O trabalho em educação considerado em três dimensões. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 1994
- GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982
- KUENZER, Acacia Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001
- LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008
- _____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999
- MACHADO, Lucília R. S. (Org.). **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1994
- MARTINS, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 109, março/2000
- MARX, Karl. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1985
- SANTOMÉ, Jurjo T. **El curriculum oculto**. Madri: Morata, 1996
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sergio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996
- ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: PARDAL,

Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (Orgs.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual.** Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

**O CURRÍCULO E AS COMPETÊNCIAS
EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO:
a competência leitora e a prática docente no IFMA**

Guilherme Ribeiro Rostas

1 O DISCURSO CURRICULAR

Para entender o discurso curricular é preciso compreender que as teorias do currículo sofrem influências de forma dialética, das várias possibilidades de articulação do poder, o que Foucault (1979) definiu em alguns momentos como um movimento circular ou, em outros, como capilaridade. Neste sentido, não é possível imaginar o currículo como algo que seja determinado exclusivamente pela superestrutura, mas como um campo de disputas entre diversas culturas (SILVA, 2007). Talvez seja um equívoco considerar que o currículo articula-se apenas entre as aspirações da classe operária e a elite dominante a partir das necessidades de mercado, resumindo-se em um discurso polarizado. Em verdade, essas aspirações perpassam pelas necessidades dos grupos sociais que lutam pela sobrevivência de suas identidades, principalmente as culturas que tendem a ser silenciadas pelo discurso hegemônico. Este embate entre forças é acompanhado pela reestruturação produtiva do mercado que influencia o trabalho educativo. Assim, o currículo sofreu e sofre influências (por um lado) dos movimentos populares reivindicativos e (por outro) das forças econômicas da sociedade. Observa-se que esses discursos não são puros, pois sofrem influências das mais variadas fontes de poder.

As mudanças das relações no interior das escolas, inclusive sua própria estrutura, vêm ocorrendo de forma exponencial a partir do final do século XIX, quando as relações produtivas sofrem significativas modificações a partir da proliferação das indústrias que trazem consigo a necessidade da educação do operário (SANTOMÉ, 1998),

porém esta é distinta da destinada às elites, ou seja, a existência de duas escolas, uma para a elite e outra para o proletariado, torna-se uma necessidade econômica. Tal situação é amplamente discutida na literatura educacional, principalmente por autores que discutem a reprodução social (SILVA, 2007).

Observa-se que a sistematização do currículo relacionando-se com as necessidades da produção industrial, no que diz respeito às seleções de conteúdos, ocorreu a partir das primeiras décadas do século XX (SANTOMÉ, 1998). Buscando adaptar-se ao novo mundo que se torna cada vez mais industrial, teóricos como Bobbit e John Dewey propõem a organização do currículo observando as mudanças que vinham ocorrendo nas relações de produção. Com Bobbit, percebe-se uma forma de considerar o currículo centrado em uma perspectiva técnica onde se preocupa com sua sistematização de forma científica e “neutra” (SANTOMÉ, 1995). Silva (2007, p. 24) considera que:

Na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.

Silva (2007) ainda afirma que o currículo deve sua atual forma à sistematização estruturada por Bobbit. Pedra (1997) observa que Dewey, na mesma época, porém alguns anos antes de Bobbit, também introduz importante preocupação com o currículo – a valorização dos interesses do aluno – preponderando o enfoque psicológico, levando-o a uma perspectiva individualista. Ambos os autores, em sua essência, estavam preocupados em atender a demanda de mão-de-obra que surgia com as diferentes relações que a industrialização provocava. Neste caminho, Dewey torna-se precursor do que veio a ser denominado no Brasil de escolanovismo, que se tornou um movimento de forte influência no pensamento curricular nacional; e Bobbit, por sua vez, inspirou o que mais tarde (a partir de Ralph Tyler) veio a se denominar de tecnicismo pedagógico (MOREIRA; SILVA, 2005; SAVIANI, 2008).

Este tecnicismo, aperfeiçoado por Ralph Tyler na metade do século XX – em 1949 (DOLL JR, 1997) – foi desenvolvido posteriormente por outros autores que focam o currículo nos objetivos comportamentais amparados na psicologia comportamentalista ou behaviorismo (SANTOMÉ, 1995), principalmente no Brasil (SAVIANI, 2008). A corrente behaviorista influencia significativamente as práticas curriculares atuais. A essas teorias atribui-se o rótulo de tradicionais, pois se preocupam essencialmente com a reprodução social.

A corrente tradicional encontra como opositora a corrente crítica que sofre forte influência de teóricos cuja fonte de inspiração tem sua origem na teoria marxista, mudando o foco do currículo da psicologia da aprendizagem para discussões que envolvem mais os aspectos sócio-culturais (MOREIRA, 1999). A inspiração deste movimento adquire forte influência dos movimentos sociais que eclodem pelo mundo no final da década de 1960. A esse respeito, Cambi (1999, p. 617) pondera que:

Os movimentos de 1968, estudantis, políticos, culturais, ativaram um processo que foi, ao mesmo tempo, uma “revolução cultural” e uma “revolta juvenil”, que invadiram a sociedade, atravessaram as ideologias, envolveram as instituições, bem como os saberes e, sobretudo, os lugares onde estes se elaboram e se aprendem (as escolas, as universidades). Iniciado nos campi universitários americanos, depois disseminados na Europa, na Alemanha, na Itália e sobretudo na França, tais movimentos deram lugar a uma fogueira ideológico-cultural inspirada nos pensamentos “dos três M” (Marx, Mao, Marcuse), orientada segundo os princípios do marxismo revolucionário, mas também segundo inspirações anárquicas, referências trotskistas à “revolução permanente”, comportamentos de extremismo contrários tanto ao reformismo social-democrata quanto aos comunismos bloqueados dos países do Leste [europeu]. Neste cadinho de pensamento revolucionário relança-se o primado do político e, portanto, a crítica à ideologia dos saberes e das instituições sociais, para operar uma renovação radical da sociedade, que se nutra das tensões da utopia.

No Brasil, tal período coincide com o ápice do Regime Militar (GERMANO, 1994) que provoca forte censura à entrada dessas teorias

no país. Autores franceses como Althusser, Bourdieu & Passeron e Baudelot & Establet tornam-se críticos da reprodução social provocada pela escola. Posteriormente, surge na Inglaterra um movimento crítico denominado “Nova Sociologia da Educação” que tem como precursor Michael Young, fundando uma escola de pensamento que evoca as categorias sociais como elementos fundamentais na análise e prática curricular. Seguem esta linha de pensamento autores como Bernstein, Bowles & Gintis, Pinar & Grumet, Apple, dentre outros (SILVA, 2007).

Este grupo, principalmente seus precursores, foi criticado em razão do imobilismo e pessimismo provocados por suas teorias, considerando-os crítico-reprodutivistas. O principal argumento para tal constatação é a observação de que estes pouco encaminhavam soluções para as relações de dominação apontadas em suas teorias, encerrando a sociedade em duas classes: dominantes (donos dos meios de produção) e dominados (proletariado – donos da força de trabalho – que são explorados). A principal denúncia apresentada por esses teóricos é a utilização da escola como aparelho reprodutor dos ideais capitalistas e de subserviência acrítica aos dominados (MOREIRA, 1999a).

Silva (2007) apresenta uma corrente mais atual na perspectiva curricular que se preocupa com questões sociais, além das relações de produção que se refletem nas escolas. As principais questões abordadas por estes grupos, que o autor denominou de pós-críticos, são as referentes a questões multiculturais, que se preocupam com as minorias (negros, mulheres, homossexuais) rejeitando o foco liberal de igualdade entre culturas e, ao mesmo tempo, denunciando uma “falsa esquerda” que não se importa com o silenciamento de determinadas culturas em relação às que se declaram dominantes (MOREIRA, 1999b).

Nesta perspectiva, a seleção de conteúdos torna-se um campo de disputas onde “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, p. 161). Essa disputa de poder, ao contrário da constatação dos teóricos críticos (principalmente aos identificados como reprodutivistas) não é unilateral, ou seja, mesmo as culturas minoritárias possuem formas de poder. Tal afirmação ganha força a partir do conceito de

circularidade ou capilaridade do poder preconizada por Foucault (1979). Os teóricos pós-críticos passam a conceber o currículo como uma construção onde essas vozes acabam por influenciá-lo.

Questões de gênero e raça ou etnia desvelam a necessidade de dar lugar às múltiplas culturas que formam nossa sociedade. A tolerância não pode ser mais a bandeira de aceno para a convivência multicultural e perceber que não existe a possibilidade de existência de uma cultura nacional pura (HALL, 2001).

A tentação de supressão das culturas minoritárias vem se acirrando a partir de um fenômeno que se denominou de globalização, pois cada vez menos culturas buscam dominar espaços ocupados por múltiplos pensamentos e identidades culturais. Ao mesmo tempo em que a escola é denunciada como agente deste processo massificador, torna-se um forte instrumento que pode ser utilizado pela sociedade para difundir as múltiplas culturas existentes e oportunizar a voz e vez dessas minorias (SILVA, 2007; MOREIRA, 1999; SANTOMÉ, 1995).

No Brasil, as correntes tradicionais, críticas e pós-críticas apresentam-se presentes no pensamento curricular nacional. Notadamente, esse comportamento coincide com as relações de produção existentes durante o transcorrer do século XX até os dias atuais, não muito diferentes das tendências mundiais apresentadas.

Atualmente, as práticas curriculares, observando estudo apresentado por Lopes & Macedo (2002) que caracterizam, na época, os grupos de pesquisa em currículo no Brasil e suas contribuições, apresentam três linhas principais: perspectiva pós-estruturalista; currículo em redes; e a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar. Apontam a coexistência de discursos inseridos na pós-modernidade (teorias pós-críticas do currículo) com outros apresentados sob influência das tendências tradicionais e críticas.

As principais correntes tradicionais que influenciam o pensamento curricular no Brasil são o escolanovismo de Dewey e o Tecnicismo de Bobbit (apud SAVIANI, 2008) que se materializam num discurso de um currículo nacional:

definido pelo Estado central e construído segundo uma dupla lógica, ligada a abordagem por competências e preocupada com a avaliação rigorosa; uma burocracia seriamente

enquadrada e guiada por uma cultura administrativa da eficiência; uma preocupação de aproximar a escola da comunidade local, dos pais, dos organismos comunitários e dos agentes econômicos. A ideologia da parceria veicula essa nova porosidade das fronteiras entre a instituição escolar e seu entorno. (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 264)

Assim, o currículo nacional materializado na legislação educacional brasileira (BRASIL, 1999), neste estudo, especificamente em sua etapa denominada Ensino Médio, apropria-se do discurso neoliberal (PACHECO, 2003; SANTOMÉ, 1998) que Lessard e Tardif apontam.

No contexto da legislação educacional brasileira, no Ensino Médio, o conceito de competência educacional surge carregado de significantes e significados. Tal discurso tem suas raízes no setor produtivo.

2 ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS

O termo competência em sua raiz latina "*competentia*" tem por significado, segundo Cunha (1986, p. 200), "*capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade*". De seu prefixo *compet* derivam palavras como competição. Desse modo, o termo competência associa-se quase que intuitivamente (e direta) à competição, o que o torna amplamente aceito nos espaços produtivos e assimilado em seu discurso. A modernização das indústrias oportunizou a flexibilização da produção e sua consequente competição. Dessa forma, Santomé (1998, p. 20) observa:

Os novos modelos de produção industrial, sua dependência das mudanças de ritmo nas modas e necessidades preferidas pelos consumidores e consumidoras, as estratégias de competitividade e de melhoria da qualidade nas empresas, exigem das instituições escolares compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com essa nova filosofia econômica.

Como as escolas buscaram adaptar-se ao contexto da modernidade ou pós-modernidade (LYOTARD, 2008), seu discurso foi sendo moldado segundo as necessidades do mercado contrapondo-se às necessidades mecânicas impostas pelas antigas linhas de produção. A esse respeito, Lopes (2002) observa que:

[...] as competências por si só constituem como princípios de integração do conhecimento: há a necessidade de articular saberes disciplinares diversos para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos para a aquisição de determinadas tecnologias. Porém, trata-se de uma integração que visa atender às exigências do mundo produtivo e que, portanto, submete os saberes articulados às mesmas exigências.

Assim, reitera-se que os aspectos econômicos têm forte influência também no discurso educativo brasileiro, onde os documentos curriculares oficiais buscam atender essas necessidades adotando amplamente o discurso da competência. Nos PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) sua utilização é clara.

Silva (2008) alerta que o currículo por competências, no Brasil, é declaradamente voltado à lógica do mercado de trabalho, observando que esse tipo de formação, mesmo que declare e prescreva termos como contextualização e interdisciplinaridade, a lógica com que foi realizada esta construção revela suas verdadeiras intenções, a formação para a competitividade.

Porém, não podemos negar que na autoria desses documentos exista um discurso legítimo, construído no caminho de resistência à ideologia da dominação. Nessa perspectiva, Macedo (2002) alerta que os documentos oficiais sofrem pressões de vários pontos da sociedade, considera, então, que as disputas de poder dão ao discurso oficial certas características crítico-emancipatórias, mas, como todo ato político, acabam por privilegiar certos grupos em detrimento dos demais.

Este contexto acaba por produzir um discurso impuro, híbrido (MOREIRA; MACEDO, 1999) que se referencia a várias linhas de pensamento e a vários tipos de discursos ideológicos. Sob esse aspecto, observa-se, então, um discurso que está voltado para os interesses produtivos e, ao mesmo tempo, carrega ideais libertadores. Assim, percebem-se contradições em sua construção discursiva.

Partindo desse raciocínio, pode-se compreender que o uso do termo competência contém possibilidades críticas. Neste caminho, Bernstein (2003) compreende a competência como um conjunto de:

procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realiza-

ções práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que existiam. (BERNSTEIN, 2003, p. 77)

Assim, Bernstein (2003) apresenta comparação entre dois modelos pedagógicos (competência e desempenho) denominando sua síntese de conhecimento recontextualizado. Ao modelo de competência associou as pedagogias invisíveis (currículo fortemente classificado) e ao modelo de desempenho às pedagogias visíveis (currículo fracamente classificado), que correspondem respectivamente as pedagogias tradicionais e progressistas, estas últimas, mais próxima às pedagogias não diretivas.

Em Bernstein (2003), encontramos um autor que se utiliza do discurso da competência de forma crítica. Portanto, não é possível generalizar o termo competência, dentro do discurso educacional, como tradicional e ou voltado apenas para a dominação. Então, Macedo (2002) ao apresentar suas observações acerca do discurso curricular nacional com relação à competência, demonstra que este discurso, mesmo que aparentemente ideológico, pode ser usado de forma crítica para a emancipação cidadã.

Silva (2008) assevera que o discurso educacional por competências alia-se ao discurso hegemônico dominante onde

A noção de competências é tomada como prescrição nuclear da organização curricular, favorecida também em virtude de sua proximidade com a idéia de competição e competitividade. O caráter a-histórico de suas formulações originais facilmente se articula ao discurso das novas demandas de formação para o trabalho, bases das justificativas da reorientação curricular. (p. 145).

A autora refere-se à reforma curricular nacional ocorrida na década de 90. Embora a perspectiva de Silva encerre o discurso de compe-

tências numa perspectiva reprodutora e aliada ao pensamento tradicional, observa-se que o uso do termo competência, mesmo existindo possibilidades de resistência, concorre para a manutenção do discurso dominante, pendendo para este último. A autora ainda critica os documentos oficiais, dentre eles os PCNEM que, por exemplo:

Para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estas últimas adquirem um sentido mais utilitarista e superficial quando se propõe sua inclusão no currículo com o fim de “aplicar as tecnologias da comunicação” ou “entender o impacto das tecnologias de comunicação”. Não se requer, por exemplo, a competência de problematizar a gênese de tais tecnologias e as implicações políticas, econômicas e culturais dessa disseminação. (SILVA, 2008, p. 139) [grifos da autora].

A competência profissional, dessa forma, passa a ser um discurso parcial a serviço de interesses particulares, sofrendo disputas mesmo dentro dos meios produtivos atendo-se apenas à sua parte não crítica. Ao contrário, a mesma seria de grande valia para desvelar as problematizações que a autora cita em relação às tecnologias e seu contexto curricular. Diante deste cenário, especificamente o brasileiro, buscou-se discutir acerca de um tipo específico de competência, a leitora, em um cenário de educação profissional (ROSTAS, 2009). Para tanto, recorreu-se aos documentos oficiais que preconizam o currículo nesta área do conhecimento.

3 COMPETÊNCIAS, COMPETÊNCIA LEITORA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – UM ESTUDO NO IFMA

Em estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (ROSTAS, 2009), buscou-se analisar o planejamento dos docentes de Língua Portuguesa¹ objetivando identificar sua prática no que diz respeito ao desenvolvimento de competência leitora, à luz dos indicadores estabelecidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Ao recorrer aos documentos de

¹ Do universo de 6 (seis) docentes que atuam em 14 (quatorze) turmas de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, 5 (cinco) participaram da pesquisa.

planejamento da instituição, encontrou-se um instrumento generalizante denominado Mapa Geral de Competências² onde estas eram apresentadas de forma repetitiva, ou seja, uma mesma competência era perseguida repetidamente nos três anos letivos do Ensino Médio, porém não foi possível observar a forma como eram trabalhados os conteúdos correspondentes a estas competências, limitando uma análise quanto à provável tratamento dessas competências em relação à série e sua complexidade. Esta situação fora observada nas turmas de Ensino Médio integradas³ à educação profissional. A fim de explicitar tal situação, foi elaborado um quadro com a síntese do referido mapa para o eixo de formação “textualidade”, utilizado nos planejamentos dos docentes da área de Língua Portuguesa.

Mesmo considerando as competências como gerais, verificam-se as “evidências” traduzidas como comportamentos observáveis que, também se repetem para os três anos de oferta do curso. Estes comportamentos e/ou evidências de aprendizagem demonstram características mais voltadas para conhecimentos conceituais e procedimentais, este último aparece sem muita ênfase. Na última evidência: “Identifica as regularidades das diferentes variedades Linguísticas, reconhecendo os valores sociais a elas associadas, para usá-las de forma adequada nas situações de interação social” (ROSTAS, 2009, p. 157). Ao analisar tal evidência, percebe-se ainda o termo “forma adequada” como sendo a norma culta. Tal documento apresenta indícios, pelo menos em sua forma, de constituir-se em um instrumento que possa vir (ou não) a alinhar-se com as perspectivas críticas do currículo ou oferecer subsídios para uma educação emancipadora de forma intencional, pois remete-se ao reconhecimento de “valores sociais”.

² Documento utilizado como matriz para o planejamento curricular na disciplina Língua Portuguesa, elaborado pelos docentes pertencentes ao Departamento Acadêmico de Letras – DAL do IFMA.

³ A integração com a educação profissional dá-se em turmas que recebem ao mesmo tempo a educação propedêutica relativa ao Ensino Médio e à educação profissional. Participaram da pesquisa os docentes que atuam nos cursos técnicos em: Design Gráfico, Design de Produtos, Eletrotécnica, Eletrônica, Informática, Alimentos e Telecomunicações. Estas turmas são de alunos que ingressaram no ano de 2009.

Quadro 1 – Síntese das competências e evidências – Eixo: Textualidade

Eixo	Série	Competências	Evidências
Textualidade	1 ^a	Compreender, produzir e analisar textos orais e escritos em Língua Portuguesa, nas diversas situações de interação sócio-comunicativa, considerando os vários discursos que circulam na prática social.	Analisa enunciados textuais a partir de diferentes níveis de estruturação da língua: fonético, morfológico, sintático e semântico
			Analisa recursos e mecanismos verbais, gráficos e figurativos de construção do hipertexto
			Identifica características dos diferentes gêneros textuais em função do universo temático e da forma de estruturação
			Identifica as regularidades das diferentes variedades Linguísticas, reconhecendo os valores sociais a elas associadas, para usá-las de forma adequada nas situações de interação social
	2 ^a e 3 ^a	Compreender, produzir e analisar textos orais e escritos em Língua Portuguesa, nas diversas situações de interação sócio-comunicativa, considerando tanto as práticas discursivas em geral como as especificidades de gêneros textuais utilizados na área profissional de...	Analisa enunciados textuais a partir de diferentes níveis de estruturação da língua: fonético, morfológico, sintático e semântico;
			Analisa recursos e mecanismos verbais, gráficos e figurativos de construção do hipertexto;
			Identifica características dos diferentes gêneros textuais em função do universo temático e da forma de estruturação;
			Identifica as regularidades das diferentes variedades Linguísticas, reconhecendo os valores sociais a elas associadas, para usá-las de forma adequada nas situações de interação social.

Fonte: Rostas (2009, p. 156)

Mesmo tomando como referência a interpretação de Perrenoud para o termo competência: “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2000, p. 15), percebe-se que necessariamente ao estipular competências a serem alcançadas para mensurar a aprendizagem dos alunos, estruturam-se situações de aprendizagem em que devam ser alcançadas as competências. Assim, uma vez alcançada uma competência, esta já se encontra contemplada. Portanto, o que se verificou no estudo (ROSTAS, 2009) é que o

planejamento dos docentes necessitava de revisão ou, pelo menos, um aprofundamento sobre as temáticas. Neste caso, os professores informaram realizar planejamento detalhado, inclusive interdisciplinar, porém não houve acesso a outros documentos, ou mesmo declarações destes, que explicitassem com clareza suas práticas.

Com relação à interdisciplinaridade, o estudo evidenciou que, embora o texto do documento deixe em aberto a área de conhecimento específica de cada curso no que se trate da competência textual (dentro dela está inserida a competência leitora), as práticas declaradas no discurso docente (através de questionários aplicados) evidenciam um distanciamento do discurso interdisciplinar. O que os docentes declaram como prática interdisciplinar suscita dúvidas. Nesse sentido, observou-se que

[...] Tal enfoque desperta uma dúvida em relação à prática docente, pois na questão 07, por exemplo, ao serem questionados se utilizam textos de livros de disciplinas técnicas ou de outras áreas do conhecimento, nenhum informou utilizar com frequência, o que pode se tornar uma contradição, pois se propõem institucionalmente em focar os gêneros inerentes à profissão e fazem pouco uso (ou chegam a não utilizar – Professor 6) dos materiais que podem aproximar os alunos desse gênero discursivo que lhe será necessário durante o seu desenvolvimento no curso profissionalizante e, posteriormente, em sua vida profissional. (ROSTAS, 2009, p. 155-6).

Embora os documentos oficiais (PCNEM) e o discurso dos docentes valorizem a prática interdisciplinar, respostas como esta acima demonstraram o quão é distante a prática docente da interdisciplinaridade concebida por Santomé (1998, p. 73) como:

[...] algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras.

Se há uma intenção de praticar a interdisciplinaridade, ela não é evidenciada. Além disso, o discurso oficial (PCNEM) também pre-

coniza a contextualização como necessária para a prática curricular. Da mesma forma, a contextualização está implícita no discurso, mas falta sua materialidade nos documentos de planejamento do espaço em estudo.

Apesar disto, há uma evidente contradição quando se constatou que o IFMA apresenta

[...] índices de proficiência, avaliados pelo ENEM, acima da média regional, tem-se que esta instituição equipara-se com as grandes escolas privadas tidas como centro de excelência. No final do mês de abril de 2009, o INEP apresentou os resultados do ENEM 2008. No âmbito estadual, o IFMA aparece em 9º lugar no ranking⁴, com uma média geral de 64,5 pontos, acima da média nacional⁵ (49,5). Isso demonstra que o caminho percorrido pelos docentes se dirige para os padrões impostos para o exame, mesmo não explicitando isso em seus planos ou documentos gerais. (ROSTAS, 2009, p. 166).

Como relatado, há uma contradição entre o percebido no desempenho dos alunos egressos desses cursos – refletido resultados acima da média regional e nacional no ENEM – e o planejamento que não se encontrava plenamente elaborado conforme as necessidades de um documento deste porte em conjunto com o que se verificou nas entrevistas dos docentes – não possuem unidade nas suas práticas de ensino -, os resultados do exame nacional apontam para uma prática que oportuniza bons resultados.

Tal situação evidencia um comportamento característico do currículo, pois este se constitui em um

elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula [...] o currículo traduz e concretiza a orientação do sistema educacional. (COLL, 1999, p. 33-34).

⁴ Disponível em <<http://imirante.globo.com/noticias/pagina197907.shtml>> Acesso em: 06/05/2009.

⁵ Disponível em <<http://mediasenem.mec.gov.br/enemMediasEscola/>> Acesso em: 06/05/2009.

Por ser este elo, o planejamento faz parte do currículo maior que é o projeto pedagógico do curso, que os professores declararam, a exceção de um, utilizar como referência para seu planejamento individual (ROSTAS, 2009). Dessa forma, percebe-se que o planejamento da disciplina foca o conteúdo, secundarizando o contexto de formação profissional.

O fato de a disciplina Língua Portuguesa ter sido objeto desta análise não encerra somente a ela a responsabilidade do desenvolvimento da competência leitora, tal realização conta com a colaboração de outras disciplinas, inclusive as profissionalizantes. Assim, atribuir sucesso ou fracasso na consecução da competência leitora somente aos docentes de Língua Portuguesa seria um erro metodológico, porém reconhece-se sua participação neste caminho.

Com relação às práticas dos docentes, percebe-se certa fragmentação do currículo, ou sua forte classificação (BERNSTEIN, 2003), pois, apesar dos docentes reconhecerem vantagem em lecionar em cursos técnicos onde é possível buscar mais facilmente a contextualização dos conteúdos, ao serem indagados se utilizam textos das disciplinas profissionalizantes para as atividades de leitura e interpretação, nenhum docente declarou fazer uso dessa prática com frequência (ROSTAS, 2009). Isto demonstra o isolamento da disciplina em relação às demais, evidenciando a prática disciplinar fortemente classificada.

A prática docente analisada através dos questionários aplicados não pôde ser identificada dentro de uma [única] das correntes do currículo (tradicional, crítica ou pós-crítica), o comportamento observado no planejamento e a forte classificação do currículo evidenciada pelo exposto revelam uma maior aproximação das práticas consideradas tradicionais. Porém a pesquisa verificou que

O comportamento observado nas respostas dos questionários e, principalmente, na análise dos documentos gerais, demonstra que não há uma clara compreensão do que seja competência por parte dos professores. A simples repetição das competências pode levar a um entendimento de que estas podem ser retomadas a cada ano letivo. A repetição proporciona o trabalho mecânico, conseqüentemente, acrí-

tico (SAVIANI, 2008). Portanto, não foi possível perceber tal criticidade no discurso expresso tanto nos questionários quanto no texto do “documento geral”. (ROSTAS, 2009, p. 165-166).

Mesmo considerando a prática destes docentes como tendendo à corrente tradicional do pensamento curricular, o que o estudo trouxe de evidência foi o desempenho dos alunos do IFMA acima da média, tanto regional como nacional, no ENEM, sendo uma contradição, percebe-se então, que uma prática não pode ser enquadrada como “pura” numa classificação do currículo. Dessa forma, o hibridismo (MOREIRA; MACEDO, 1999) que se observa no discurso oficial acaba sendo refletido na prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que uma prática tradicional ou um currículo fortemente classificado produzem resultados positivos, mas estes podem não estar cumprindo o papel maior da educação, que é o de contribuir com o processo de libertação da sociedade da exploração (FREIRE, 1987). Os resultados apontados pelo ENEM, embora baseados também em questões críticas do currículo, são estruturados segundo a lógica do mercado (SANTOMÉ, 1998; LOPES, 2002) e perdem muito de seu potencial crítico.

Então, diante do discurso das competências, observa-se que há uma ideologia oculta por trás deste novo discurso. Com relação à competência leitora, observa-se que o exemplo de instrumento de planejamento apresentado está longe de provocar reflexões nos alunos, pois converge para o discurso capitalista e, conseqüentemente, individualista que o “mercado” proporciona.

Com relação a esse individualismo, percebe-se nas pedagogias tradicionais sua fonte, por exemplo, a

[...] A pedagogia ativa [de Dewey, entre outros], centrada no indivíduo, produz seres egoístas que facilmente podem ser cooptados à lógica escolástica, pois facilmente se contaminam pela ilusão. Urge então uma pedagogia libertária que busque a construção coletiva e não individual. Na mão con-

trária deste pensamento, o discurso dominante prescreve adaptação ao mercado e à ordem. O discurso predominante é o de “competência para o mercado de trabalho” [...] (SOU-SA; ROSTAS, 2008, p. 21).

Esta pedagogia libertária não aparece claramente nos documentos oficiais e na prática dos docentes observados no estudo (ROSTAS, 2009). O que se percebe, então, é o currículo fortemente classificado que colabora para a alienação. De certa maneira, o sucesso dos alunos no ENEM, que hoje é porta de entrada para a educação superior pública e gratuita, traz em seu contexto a possibilidade de criar maiores oportunidades de emprego e renda, mas com relação à sua visão crítica, não é possível afirmar o mesmo, pois o estudo não encontrou elementos explícitos para esta possibilidade.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*. 2003, n.120, pp. 75-110.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Brasília, DF: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1999.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 17. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54 – (Série cultura, memória e currículo, 2)
- LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo e competências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-96
- MOREIRA, Antonio Flávio B; MACEDO, Elisabeth. Faz sentido ainda o conceito de transferência cultural? In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 11-28
- MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **O currículo nos limiares contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999b. p. 11-36.
- MOREIRA, Antonio Flávio B; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROSTAS, Guilherme R. **O desenvolvimento de competências para a leitura e interpretação de textos no Ensino Médio, na área de Língua Portuguesa**. São Luís: Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Antonio Paulino de; ROSTAS, Guilherme R. **Crítica à razão escolástica**. In: SOUSA, Antonio Paulino; VASCONCELOS, José Geraldo (orgs.). **A filosofia moderna**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 13-26.

CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

*Maria de Fátima R. F. Lauande
Alda Maria Duarte Araújo de Castro*

Na atualidade, os currículos de formação docente têm assumido a forma exigida pelas transformações ocorridas na economia ocasionadas pelo desenvolvimento de novas técnicas de produção e pelo processo de globalização. Esse cenário originou políticas educacionais que retrataram, nas suas diretrizes, a ênfase da lógica mercadológica em detrimento da lógica social, colocando a educação sistematizada sob a égide da racionalidade do universo econômico.

No Brasil de hoje, a profissionalização do trabalho docente passa a ser o assunto dominante na definição do processo de formação do professor, percebido, nesse momento, como um profissional e não mais como um mero transmissor de conhecimento. Essa é a nova perspectiva que coloca a formação de professores, para além daquela centrada na obtenção de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade externa a eles.

Neste capítulo, analisamos as abordagens conceituais de currículo fazendo uma retrospectiva da sua dimensão histórica, em diferentes momentos contextuais. Por fim, analisamos as atuais contribuições do currículo para a formação e a profissionalização docente.

1 ABORDAGENS CONCEITUAIS DE CURRÍCULO: um estudo a partir da sua gênese

Sobre o tema currículo, produziram-se, nas últimas décadas do século XX, conhecimentos que refletiram um grande campo de estudo e de pesquisa, com contribuições relevantes⁶ para a compreensão

⁶ Situamos como um dos estudos relevantes no campo do currículo a classificação de Macdonald, tendo como referência a aplicação da teoria dos interesses de Habermas

das manifestações educativas. Esses estudos apontam que o campo curricular surgiu nos Estados Unidos no século XIX, no contexto das pressões que a sociedade industrial estadunidense exercia sobre a necessidade de o processo de escolarização cumprir e responder a finalidades e demandas impostas naquele momento. Portanto, o currículo não é fruto de um interesse meramente acadêmico, mas de uma preocupação social e política (pessoas ligadas à administração da educação para racionalizar seu processo) para resolver necessidades e problemas educativos. Nasceu de um interesse administrativo, operacional, não intelectual.

Contudo é certo que a realidade escolar sempre conviveu com a realidade curricular, na medida em que a escola foi se tornando necessária na sociedade capitalista. O panorama político, econômico e social do século XX trouxe a demanda por mais escolarização, ampliando a socialização do saber entre a população como requisito de qualificação de mão de obra. O objetivo político-educacional era organizar essa demanda pelo conhecimento, mantendo, assim, o controle. Nesse sentido, o termo currículo foi incorporado pela linguagem pedagógica, como meio para viabilizar a escolarização massiva, sem, no entanto, ameaçar a estrutura político-econômica da sociedade (MEIRELES; SOBRINHO, 2006).

A concepção de currículo é bastante polissêmica o que tem contribuído para a disseminação de diferentes concepções. Pode ser entendida em uma visão restrita do que seja currículo, como um entendimento limitado. Nesse sentido, limita-se a um plano de instrução e é percebido como um conjunto de conteúdos a ensinar (disciplinas, temas, áreas de estudo); outras vezes, pode ser entendido em uma visão mais ampliada, isto é, como um conjunto de experiências educativas, um sistema dinâmico, processual e complexo, sem uma organização sistematizada.

ao campo do currículo. Macdonald (1975) justifica essa aplicação da seguinte forma: o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano; o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar (seleção, organização e transmissão). Os três interesses básicos de Habermas – interesse em controle técnico, interesse em compreensão (ou interesse em consenso ou interesse prático) e interesse em emancipação (ou interesse crítico) – são considerados por Macdonald como as fontes das diferenças na teoria e na prática curricular (MOREIRA, 1990, p. 49).

Para Silva (2004), uma definição não diz, realmente, qual é a essência do currículo; uma definição revela o que uma teoria específica pensa sobre o currículo. E que talvez mais importante na busca dessa definição seja saber quais as questões que uma teoria do currículo procura responder. O sentido que hoje é dado ao currículo, como um campo especializado de estudos, sofreu forte influência da literatura americana. No contexto de uma sociedade em processo de industrialização e urbanização, Bobbitt, em 1918, escreve o livro: *The curriculum*. As ideias contidas no livro serviram para que a perspectiva técnica de conceber a escola, o currículo e a formação desse um passo à frente no que diz respeito à definição de currículo na Idade Média, pelo ensino de Trivium e Quadrium⁷ em que esse era definido como um plano formal de organizar a aprendizagem numa determinação de condutas, formas precisas, através da formulação de objetivos.

Lopes (2001), ao analisar a história do currículo, coloca Bobbitt (1918) como pioneiro na criação da área dos estudos curriculares e apresenta Chartes (1923) e Tyler (1949) como copartícipes da organização dos estudos sobre currículo. As proposições formuladas por esses teóricos estão baseadas na Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor, que, dentre outros princípios, destaca a racionalização do processo produtivo para atingir maior eficiência e produtividade econômica. De conformidade com Lopes (2001) e Silva (2004), compreendemos que as formulações elaboradas sobre currículo, na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, pretendiam trazer para a escola os princípios empresariais da administração científica com o propósito de alcançar a eficiência da escola. Buscava-se o planejamento racional do processo educacional. Portanto, os princípios do taylorismo eram usados na organização da transmissão dos conteúdos. O princípio filosófico que norteou essa concepção foi o positivismo, que, ao analisar o ato de aquisição do conhecimento, enfatizava o objeto conhecido em detrimento do sujeito que conhece.

⁷O currículo clássico humanista tinha o objetivo de introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássica, grega e latina. Na forma trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrium (astronomia, geometria, música e aritmética) (SILVA, 2003).

O modelo curricular concebido por Ralph Tyler, segundo Silva (2004), centra-se em questões de organização e desenvolvimento curricular e tal com em Bobbitt o currículo é uma questão de técnica. Embora Bobbitt e Tyler apresentassem enfoques específicos, eles tinham um ponto em comum – o mundo do trabalho como eixo integrador da escola com a sociedade. Bobbitt enfatizava a eficiência burocrática na administração escolar através do planejamento e organização do currículo.

Os modelos tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, e os modelos mais progressistas de currículo, como os de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Esse currículo era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais” que, vindo da antiguidade clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento. Obviamente, o currículo clássico humanista tinha, trazia implícita, uma “teoria” do currículo. Basicamente, nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássica grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas.

Fundamentando-nos nos estudos realizados, podemos situar os modelos de currículo que encontramos em Bobbitt (1918), Tyler (1949) e até mesmo o “modelo progressista” de Dewey (1902), no âmbito das ciências empírico-experimentais, fundamentadas no positivismo. Esses modelos de currículo não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento relativo aos arranjos econômicos, sociais e educacionais existentes. As formas dominantes de conhecimento, ou a forma social dominante não eram pontos de reflexão nos projetos curriculares. Ao tomar o *status quo* como parâmetro desejável, as teorias tradicionais de currículo se preocupavam com as formas de organizar e elaborar o currículo; restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. A forma de se trabalhar o conhecimento no âmbito dessa concepção curricular tem servido muito mais à lógica acumulativa e excludente do capital do que à proposição de melhores condições de vida. O interesse prático desse tipo de currículo, e do conhecimento que é vinculado relaciona-se ao desenvolvimento

técnico-científico da sociedade. Em nome do progresso, do desenvolvimento social, constrói-se uma visão científica das relações sociais e das relações de produção, tendo como consequência o emprego de técnicas através das quais se controlam todas as variáveis do processo educativo, econômico e social.

Nos anos 1970, apareceram livros, ensaios, textos teóricos que puseram em dúvida o mérito do pensamento e a estrutura organizacional da educação liberal de tendências: tecnicista (defesa da escola eficaz) e humanista (liberdade na escola). Esses textos procuravam ir além do paradigma tradicional e revelavam a função ideológica desempenhada pelo currículo. Evidenciavam o caráter de aceitação, ajuste e adaptação, das tendências tradicionais de currículo. Nenhuma dessas tendências questionava a estrutura da sociedade capitalista, tampouco o papel da escola na manutenção e preservação dessa sociedade. Os textos surgidos, então, revelavam autores em oposição à ordem que aceita as injustiças, as desigualdades sociais. Entre esses autores, podemos destacar (YOUNG, 1984); (GIROUX, 1983); (ALTHUSSER, 1971); (APPLE, 1982). Esses autores denunciavam o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. A ideia era propagar a construção de uma escola e um currículo que correspondessem aos interesses dos grupos dominados.

Segundo Moreira (1990), os estudos de Michael Apple e Henry Giroux (representantes americanos da tendência crítica curricular), num primeiro momento, apontavam para a análise da relação entre economia, estado, ideologia, poder e cultura. Isso mostrava o avanço dessa abordagem em relação às anteriores, consideradas por eles conservadoras pela postura acrítica em relação à situação socioeconômica, à época. Acreditavam que, analisando de forma crítica as práticas curriculares, seria possível transpô-las para o conjunto da sociedade, e assim, promover a mudança nas atitudes, nas consciências.

Teóricos dessa linha de pensamento, como Henry Giroux (1992), Michael Apple (2006), buscavam identificar que fatores contribuíam para a exclusão socioeconômica, política e cultural da maioria da população. Com base nessas análises, esses pesquisadores direcionaram seus estudos para o currículo, com a finalidade de conhecer e desmistificar as influências e mediações da cultura, do poder, da resistência,

da economia e da ideologia que acreditavam estarem presentes na sua elaboração e operacionalização. Ou seja, estavam preocupados com o exame das relações entre o currículo e todas essas dimensões que permeiam a vida em sociedade.

Em concordância com a crítica neomarxista, Michael Apple (2006) elabora uma análise crítica do currículo. Para ele, é preciso identificarmos os vínculos que existem entre as estruturas econômicas e sociais, já que elas são mediadas por processos que acontecem no campo da educação e do currículo e, aí, são legalmente produzidos. “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são só técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas” (APPLE, 2005, p. 41).

O que acontece na educação e no currículo não pode ser ingenuamente concluído como resultado do funcionamento puro e simples da economia. Vários outros fatores são determinantes desses acontecimentos. Nesse sentido, concordamos com Antonio Gramsci (1968) quando analisa o campo social, como um campo eivado de contradições, no qual os grupos dominantes são obrigados a constantemente recorrer a um processo bem elaborado de convencimento ideológico para manter e exercer seu domínio sobre os grupos dominados. É nesse processo que o currículo se transforma em espaço de transmissão dos conteúdos culturais hegemônicos. É assim que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural, em senso comum. Entendemos que o currículo tem papel preponderante na reprodução ou na transformação da cultura e da sociedade.

Assim, entendemos que o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros e desinteressados, mas são conhecimentos situados, datados historicamente e que esse é um conjunto contestado e conflituoso de práticas. A sua organização resulta de um processo que traduz os objetivos particulares das classes e grupos no poder. Essas múltiplas determinações que nos são postas requerem que o currículo e a ação educativa promovam a necessidade de transformar essa realidade. O currículo não deve se limitar a disciplinas, a saberes que deverão ser ensinados, que fazem da memorização a sua base fundamental; o ensino não deve estar divorciado da vida; a escola não deverá estar fechada para o mundo, perpetuando uma educação livresca e continuamente alheia às realidades que a circundam. A educação deve criar

condições que permitam às pessoas conferirem sentido e utilidade ao que aprendem, compreenderem o mundo e trabalharem por uma sociedade cujos fundamentos democráticos sejam mais vividos.

Para a superação dos arranjos sociais dominantes, Giroux (1986) evidencia a necessidade da resistência via uma pedagogia e um currículo que contenham conteúdo político e crítico, que possibilitem aos indivíduos se tornarem cômicos do poder e do controle exercidos pelas instituições e estruturas sociais e trabalhem para transformá-las. Neles, as práticas curriculares são percebidas como práxis, no sentido de formularem-se no movimento ação-reflexão-ação.

A concepção crítica sobre o currículo toma como principal elemento de análise os efeitos, os sentidos, os significados construídos por meio das ações educativas.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2004, p. 30).

O pensamento contemporâneo coloca em questionamento as narrativas críticas fundamentadas na teorização marxista de currículo sugerindo uma análise textual de currículo. Assim, o currículo é concebido como um texto entendido a partir dos seus significados culturais. O currículo deve fazer com que, na escola, se criem oportunidades do exercício de ações democráticas, de participação coletiva, de não só pensar a contradição mas agir por contradição. Neste estudo, consolidamos a ideia de que os professores devem ser vistos como pessoas ativas e envolvidas nas atividades de crítica, a serviço da construção da emancipação e da liberdade e não como técnicos ou burocratas. Nesse sentido, compreendemos o currículo como o espaço político-pedagógico, processo ativo de construção e de validação de saberes, vozes, cultura, normas e valores que produzem e reproduzem práticas de construção do conhecimento nos diversos contextos.

Com efeito, ainda que a crença na emancipação possa parecer incompatível com alguns modelos vigentes de currículo e que os mo-

vimentos críticos possam ser vistos como destinados ao fracasso mediante a lógica neoliberal e da globalização excludente, preservamos o sentimento otimista em relação às possibilidades da educação, da escola e do trabalho dos professores. Acreditamos na educação e na escola como espaços privilegiados nos quais vozes silenciadas poderão ser ouvidas e nos quais transformações sociais poderão ser pretendidas.

Construir um currículo, numa perspectiva que contemple a racionalidade crítica e a racionalidade cultural, significa reconhecer a importância de a formação e de o espaço escolar serem utilizados para fortalecer, dando voz aos grupos oprimidos na sociedade; coloca-se como tarefa fundamental dos educadores trabalharem no sentido de mudar a tendência histórica presente no processo de formação (conservação do *status quo*), construindo um projeto pedagógico que anuncie e dê sentido democrático à diversidade cultural.

Segundo Contreras (1990), complexo é definirmos o currículo no contexto da lógica do ator e da lógica cultural mediante as ambiguidades da estrutura das atividades educativas. Estamos aqui tratando de um conceito que não tem um sentido único, pois se situa na multiplicidade de funções e de conceitos em razão das perspectivas adotadas. Portanto, qualquer tentativa de conceituação deverá observar as questões: o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui, também, a metodologia e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

Responder a essas interrogações, que exprimem questões relevantes ao processo educativo, é difícil, pois não há uma resposta exata, visto que a definição de currículo não está envolta em um consenso. Teriam os estudos sobre currículo um campo epistemológico específico? Nesse caso, há consenso dos especialistas quanto ao objeto de estudo, ele é de natureza prática, é vinculado à educação, e quanto à metodologia, é essencialmente interdisciplinar, no contexto das ciências sociais e humanas.

Pauta de permanentes discussões, as reformas curriculares aconteceram priorizando vultosas propostas oficiais em prejuízo das propostas curriculares que contemplassem as necessidades e realidades locais. Em face dessa realidade, as reformas curriculares, de forma tênue, vão produzindo nos currículos os mais diversos tipos de diferenças, desigualdades e exclusões que precisam ser consideradas como questões importantes, pois (re) orientam as ações no âmbito da educação, dos currículos e da escola.

Na atualidade, muito se tem discutido sobre a formação e a profissionalização dos professores tendo em vista a sua importância para a melhoria da qualidade da educação e, em especial, da educação básica. Em um contexto marcado por reformas educacionais e curriculares, novos padrões de formação e profissionalização são exigidos do professor tendo como pressuposto as novas exigências do mercado de trabalho. Os currículos que têm como objetivo a formação e a profissionalização docente, não são neutros, eles se constituem em um processo de seleção e de produções de saberes e de visão do mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados. As expectativas da sociedade para com o trabalho dos professores e a imagem destes fundamentam-se em diferentes concepções do papel do professor em diferentes modelos e teorias de ensino que orientam os paradigmas de formação de professores em determinados momentos históricos. Portanto, é preciso considerar que tipo de formação esse profissional da educação deve receber, sem esquecer de especificar o que é próprio da ação docente, isto é, que conjunto de comportamentos, conhecimentos, competências, atitudes e valores constitui-se a especificidade desse professor.

Compreendemos que é importante analisar as contribuições que o currículo tem dado para a formação do professor uma vez que ele é um instrumento político dotado de uma racionalidade enraizada nas necessidades de cada momento histórico. Nesse contexto, é preciso definir que modelo de currículo se adapta mais para formar um professor comprometido, não só com o processo ensino e aprendizagem, mas também com a sociedade, de modo geral, uma vez que a sua prática não se limita ao domínio metodológico, tampouco ao espaço escolar.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO

Delinear um quadro conceitual no qual os professores possam ser formados para uma ação que compreenda o trabalho docente através de novos saberes, novas alternativas, capazes de ir além de uma representação homogeneizadora, requer a compreensão do que seja a função, o papel do professor e a sua formação. O processo de formação de professores faz parte de uma totalidade histórica que, em síntese, tem colocado algumas tensões ao trabalho docente; de um lado, as políticas educacionais defendidas pelo Estado com primazia da lógica capitalista; de outro, as condições impostas pelas práticas educacionais e pelas pressões do modelo econômico, que têm levado à perda de autonomia do trabalho docente. Nesse cenário, é importante considerar, também, os professores que resistem e lutam por manter uma prática mais progressista. Encontramo-nos num desses momentos de profunda crise, o que permite fazer uma analogia com o pensamento de Gramsci (1978), uma situação em que velhas relações não se esgotaram ou não morreram, e as novas ainda não puderam nascer.

Imersos nessa realidade contraditória, os professores se constroem. Nessa conjuntura, estão imersos os interesses e a ideologia do projeto político que coloca, na escola, atenção especial, na medida em que ela pode se transformar em excelente espaço de formação. Dessa forma, o Estado procura, segundo Louro (1997, p. 91), “observar e disciplinar aqueles que deveriam “fazer” a formação, ou seja, os professores”, e uma das formas de execução desse controle podem ser o currículo da formação de professores e a legislação educacional.

As reformas educacionais da década passada colocaram como um dos pontos fundamentais para a melhoria da educação a formação dos professores. Dessa forma, o interesse pelo professor e por sua formação passou a ser central e ganhou ênfase na década de 1990, evidenciando um movimento mais geral, não só no Brasil como em outros países, e aconteceu em função de uma nova compreensão sobre o professor e seu papel na educação e na sociedade; por visualizar as possibilidades de resistência ideológica, cultural e política, ou por identificar no professor o papel de agente socializador de uma con-

cepção de sociedade, comprometida com a manutenção do status quo do indivíduo burguês, que precisa ser internalizada através da ação educativa. Daí, a necessidade que o Estado tem em controlar/avaliar os processos de formação de professores.

O conceito de formação é polissêmico, depende da perspectiva do objeto ou do sujeito. Encontramos diversas definições desse conceito ora associadas ao desenvolvimento pessoal (metas, valores) ora referente à dimensão técnica e instrumental do professor. No caso específico da formação docente, que não esteja restrita à racionalidade técnica, essa pode ser definida como um processo pelo qual se dotam os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes visando formar profissionais reflexivos, críticos, pesquisadores. O currículo de formação do professor, nesse caso, está voltado para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2006).

A formação docente está ligada aos processos de qualificação, capacitação, treinamentos realizados através de cursos, programas, estágios e outras experiências formais ou informais, regulares ou supletivas, incluindo diversas denominações como formação inicial, permanente, em serviço (RAMALHO, et al, 2004). Observamos que esse entendimento de formação está contemplado num currículo que pretende ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável, no sentido de se garantir a formação do cidadão produtivo (TORRES, 1998).

A formação de professores envolve todo o sistema educacional, compõe-se de uma gama de conhecimentos e investigações; e a sua sistematização e organização está condicionada aos determinantes econômicos, sociopolíticos. Na compreensão de Fávero (1993), a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo, é um resultado de condições históricas, faz parte de uma realidade que não está pronta, ou que se repete, que precisa ser pensada. Sublinhamos que qualquer tipo de formação implica imposição ideológica, e que, portanto, superar e refletir essa imposição requer que o currículo deva estar ligado à análise das transformações históricas, ao desenvolvimento dos meios necessários à formação crítica.

Nóvoa (1995) defende a formação numa perspectiva crítico-reflexiva, o que exige um trabalho de reflexividade sobre as práticas e sobre o papel do professor no sentido da recriação de uma identidade pessoal. Portanto, a formação não se realiza pela junção de cursos. À luz desse referencial, entendemos que o modelo de formação, prescrito nos documentos estudados (LDB n.º 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação - DCN/2001), ao considerar a competência, como base da organização curricular, está reforçando a formação técnica além de sistematizar um processo de avaliação, certificação de cursos, diplomas e competências, sujeitando a formação a uma dimensão individual, sem considerar que, para o completo desempenho profissional, são necessários investimentos na formação inicial, na formação continuada, nas atividades de pesquisa, nas condições de trabalho e nos planos de carreira e salários; esse também é o entendimento da ANFOPE (2002).

Garcia (1999), ao estudar a formação de professores, sintetiza a compreensão de outros teóricos Menze (1980), Feiman (1983) e sistematiza uma teoria da formação que expressa o conceito de ação como nuclear do processo. Nesse estudo, Garcia estabelece a existência de três tendências de formação: a primeira não aceita a utilização de formação como conceito de linguagem técnica em educação, pois as origens históricas e filosóficas imprimem significações que dificultam a investigação sobre o tema. A segunda tendência preconiza o conceito de formação através do qual se identificam conceitos múltiplos e antagônicos. Nesse contexto, a formação não se limita a um campo específico profissional, assumindo outras dimensões: formação sexual, formação ambiental. A terceira tendência é a favor da utilização do conceito de formação, por considerar que a formação não é um conceito geral que envolva a educação e o ensino, tampouco está submetida a estes.

Para Garcia (1999, p. 26), a formação de professores

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicavam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoraram os seus

conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade de educação que os alunos recebem.

Esta concepção de formação nos remete ao Modelo de Formação Emergente pensado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Com esse entendimento de formação, Garcia (1999) institui sete princípios fundamentais para o desenvolvimento de um processo de formação: entender a formação de professores como um processo contínuo, que se constitui de fases diferentes em relação ao conteúdo curricular cujos princípios éticos, didáticos e pedagógicos devem ser mantidos; integrar a formação de professores em processos de mudanças curriculares, compreendida como estratégia de melhoria do ensino; fazer dos processos de formação um todo com o desenvolvimento organizacional da escola, espaço de aprendizagem dos professores; integrar a formação de professores aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos; estimular a unidade entre teoria e prática na formação de professores; estabelecer coerência entre a formação de professores e as necessidades do trabalho que irá desenvolver; atender ao princípio da individualidade, devendo corresponder às expectativas e necessidades dos professores como pessoa e como profissional.

Ao analisarmos as contribuições de Garcia (1999) percebemos que, do ponto de vista da aprendizagem dos professores, a ênfase é colocada na necessidade de significação do conhecimento e da sua construção. O conteúdo do processo de formação deve ter um caráter instrumental servindo para resolver problemas, permitindo, assim, construir um modelo de intervenção.

Ao aprofundarmos estudos⁸ sobre a formação docente, outras interpretações nos permitiram reconhecer que a formação profissional docente segue um contínuo que em cada etapa a relação entre os objetivos, conteúdos e metodologias devem acontecer de forma a favorecer que os objetivos de cada fase se juntem num todo articulado.

⁸ Teóricos como: Gauthier (1997); Garcia (1992); Imbernón (2006); Libâneo (2005); Nóvoa (1992); Perrenoud (2000); Schön (1994); Schütz (1987); Tardif (2000).

nos colocaria próximos das exigências de mudanças curriculares e de formação, hoje, valorizadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, os currículos de formação de professores sempre estiveram em estreita relação com o contexto político e econômico, constituindo-se em um conjunto articulado de elementos e de aspectos técnicos, práticos e político-pedagógicos que exigem uma postura ética, que estabeleça a relação entre as várias dimensões presentes num processo formativo. No contexto das reformas educacionais o discurso da profissionalização é tomado como desenvolvimento de competência.

A ênfase na profissionalização docente, centrada na aquisição de competências, não tem contribuído para uma formação sólida do professor e tem favorecido a desprofissionalização da ação educativa. A base epistemológica que sustenta o currículo por competência submetido ao processo de formação do professor à lógica do mercado no contexto da racionalidade técnica/instrumental. Fundamentalmente os currículos de formação de professores no desenvolvimento de competências nos leva a suspeitar que os mesmos estão orientados por uma política curricular neoliberal cujas características são: o foco no mercado e no indivíduo, desarticulação na formação inicial e continuada, a presença de diferentes matrizes epistemológicas que fundamentam a definição e construção de competências, bem como seus distintos conceitos. Assim, para assumir a perspectiva de um currículo por competência, é preciso partir de uma elaboração clara do sentido das competências a serem formadas no nível inicial e como elas vão se desenvolvendo no sentido da construção da profissionalização numa perspectiva histórico-cultural.

O processo de profissionalização é histórico e envolve o empenho da categoria para promover uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto do seu status social. Não se trata de um movimento linear e hierárquico, tampouco de uma questão simplesmente técnica. A profissionalização de professores e do magistério como um todo, deve ser o resultado da articulação, de esforços, no

A formação inicial significa a preparação formal do docente numa instituição. É o começo da socialização profissional (IMBERNON, 2006). É o momento da internalização de princípios e regras práticas; da relação teoria e prática, básico para a construção de um conhecimento pedagógico especializado.

A formação inicial deve capacitar o professor com conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais. Essa preparação consistente prepara-o para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, a prática sendo pensada e refletida com a flexibilidade e o rigor prudente, isto é, direcionando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política (IMBERNON, 2006).

A estrutura da formação inicial deve oferecer as bases que possibilitem uma análise global das situações educativas.

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNON, 2006, p. 61).

Um currículo para a formação inicial (conhecimento profissional) deverá proporcionar experiências interdisciplinares que façam com que os futuros professores aprendam conhecimentos e procedimentos relativos às disciplinas. Sendo assim, observamos que tal currículo deverá criar espaços para a mudança, e que a tradição, o conhecimento ideologizado e costumes cristalizados não sejam obstáculos e não impeçam que se realize uma prática cujo elemento essencial seja a consciência crítica. O desenvolvimento desse currículo facilitará a superação do modelo hegemônico de formação. A organização interdisciplinar tem o potencial de nos afastar de uma estrutura disciplinar e da organização sequencial dos conteúdos. Ao valorizarmos a integração entre conhecimentos e procedimentos, a ênfase nos processos de aquisição dos saberes e a valorização da experiência de alunos e professores, dentre outros,

sentido de se construir uma identidade profissional única, baseada na articulação entre formação inicial, continuada e exercício profissional. Deve ser normatizado por um conjunto de regras sociais, econômicas, tendo como fundamento a relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a satisfazer as necessidades, as exigências à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico e do crescimento intelectual dos professores que deverá envolver o compromisso técnico e político.

Nesse sentido, é fundamental perceber a relevância política do currículo para além do reducionismo das disciplinas, para além das grades curriculares, e dos programas tecnicamente definidos como guias para um processo de formação. Ao se pensar em currículo, deve-se começar pelo entendimento da unidade dialética entre a teoria e a prática, tornando-se necessária uma reflexão sobre a totalidade do processo de formação, já que a concepção curricular, adotada norteará o perfil desse professor. O currículo não é neutro, é político. É no embate da luta ideológica e ética sobre o professor que se quer formar e dos saberes instituídos dos currículos que se deve lutar por uma formação consistente de professores que articule os planos social, cultural e histórico na constituição de uma profissionalização docente. Portanto, é preciso identificar a base teórica que alicerça os currículos para a formação de professores, criar uma práxis curricular sintonizada com os princípios filosóficos, técnicos, políticos e pedagógicos capazes de contribuir para o processo de emancipação profissional, requisito básico para a inserção crítica e coletiva do professor no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional**: construindo um projeto coletivo. XI Encontro Nacional. Documento, Florianópolis - Santa Catarina, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1971.

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONTRERAS, José. **Enseñanza, currículum y profesorado**. Madrid: A kal 1990.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores - Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical. Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gêneros, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIRELES, Eliete S; SOBRINHO, José A. C. M. **Concepções curriculares: identidades e diversidades**. In: SOBRINHO, J. A. C. M; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2. ed. Sulina, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Jorge Mirian; HADDAD, Sérgio. (Org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: [s.n], 1998.

YOUNG, Michael F. D. Towards a Critical Sociology of Education. *Anais do II Seminário Internacional de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica*, Rio de Janeiro, 1984.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: o currículo de Licenciatura em Matemática em foco

Raimundo Santos de Castro
Lélia Cristina Silveira de Moraes

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Este texto é síntese da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada *Concepções de Matemática de Professores em Formação: outro olhar sobre o fazer matemático*, realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes. Visa discutir a maneira pela qual as concepções⁹ sobre a Matemática, se constituem no processo de formação inicial dos licenciandos em Matemática. Buscou-se compreender e analisar as concepções acerca da Matemática e as possíveis implicações no ensino da disciplina que, voluntária ou involuntariamente, servem de referência para futuros professores de Matemática, ou seja, as possíveis relações existentes entre as suas concepções e suas futuras práticas docentes.

Ponte (1992) afirma que o estudo das concepções de professores tem que se apoiar necessariamente num quadro teórico respeitante à natureza do conhecimento. Acrescentaríamos do conhecimento em geral, da Matemática e da formação do educador em particular, compreendendo suas inter-relações e extraído o máximo de contribuição

⁹ Ponte (1992) entende que as concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Assim, as nossas concepções sobre a Matemática são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e também pelas representações sociais dominantes. Bisconsini (2005), define concepção como uma forma própria de pensar e representar o mundo, construída a partir das experiências nas relações sociais e com os conhecimentos historicamente produzidos.

na busca por melhoria para o ensino e aprendizagem da Matemática. Isto representa apenas parte do desejo de que seja feita esta reflexão sobre a disciplina e sobre a maneira como cada um a concebe e, principalmente, do uso que se faz dela.

Considera-se, portanto, exponencialmente elevada a necessidade de um olhar sobre esta questão, uma vez que se constitui tão importante quanto o desenvolvimento de métodos e metodologias para o ensino da disciplina. Entretanto, em que medida? De onde partir? Aonde se pretende chegar? O certo é que o leque de possibilidades é enorme e espera-se poder contribuir com os debates sobre o tema.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS: a opção metodológica

As discussões sobre as concepções de Matemática de professores de Matemática em formação tentam compreender a maneira como estes futuros professores “transpõem” a construção do conhecimento matemático em sala de aula. Sendo mais específico, como isto ocorre e de que maneira é possível associar este conhecimento à compreensão dos alunos de forma a possibilitar um impacto positivo e relevante na vida social exterior à escola. Entende-se que as discussões a este respeito devem estar embasadas na compreensão das concepções de futuros professores de Matemática acerca da disciplina, de seu ensino e aprendizado, pois,

O interesse pelo estudo das concepções dos professores, tal como, aliás, pelo estudo das concepções de outros profissionais e de outros grupos humanos, baseia-se no pressuposto de que existe um substrato conceptual que joga um papel determinante no pensamento e na ação. Este substrato é de uma natureza diferente de conceitos específicos – não diz respeito a objetos ou ações bem determinadas, mas antes constitui uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar. Não se reduz aos aspectos mais imediatamente observáveis do comportamento e não se revela com facilidade – nem aos outros e nem a nós mesmos (PONTE, 1992, p. 185).

Nesse sentido, elegeu-se enquanto interrogação norteadora desta investigação: “*quais as concepções de Matemática sustentadas por*

estudantes do último período do curso de Licenciatura em Matemática do CEFET-MA?”¹⁰

As reflexões sobre as concepções dos professores e as práticas sociais decorrentes de tais concepções poderão nos apontar os caminhos para a busca de melhorias do ensino que, certamente, impactará a aprendizagem *da* e *na* Matemática. Isto representa apenas parte do desejo de que seja feita esta reflexão sobre a disciplina e sobre a maneira como cada um a concebe e, principalmente do uso que se faz dela.

[...] concebida enquanto prática social, a Matemática é um saber fazer, uma ciência em que o método predomina em relação ao conteúdo. Ou seja, a Matemática surge e passa a ser apresentada como um processo de construção ligado – tanto em sua elaboração histórica quanto no desenvolvimento das idéias Matemáticas nas pessoas – à resolução de problemas concretos, muitos deles gerados em outros campos do conhecimento ou da atividade humana (PAVANELLO, 2003, p. 09-10).

Analisar as concepções acerca de Matemática sustentadas por estudantes concludentes do Curso de Licenciatura em Matemática é entrar num universo de significações, motivos, atitudes, crenças, imagens, representações e valores que certamente é impossível quantificar. Portanto, esta investigação pautou-se por realizar uma busca por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois, de acordo com Minayo (1996), preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação.

Garnica (1997, p. 111) diz que, “[...] nas abordagens qualitativas, o termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender”. Logo, é necessário “decaptar” as preocupações *a priori* de princípios, leis e generalizações, cabendo ao investigador, portanto, buscar no fe-

¹⁰ O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão foi incorporado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão por força da Lei no. 1.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu no âmbito do Sistema Federal de Ensino a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

nômeno que ora se apresenta possibilidades de descrição na tentativa de analisá-lo e compreendê-lo em seus significados possíveis.

Segundo Franco e Ghedin (2008), se o método propõe os fundamentos para o exercício de uma investigação, os procedimentos e/ou técnicas são as bases de consolidação do processo investigativo e, portanto, a afirmação de sua cientificidade. Em sendo a realidade dotada de sentido, a investigação deve dispor de instrumentos que apreendam tal realidade e, sobretudo, que possibilitem melhor interpretação e análise de suas múltiplas significações e representações.

Como forma de aprofundamento na realidade estudada, na tentativa de emergir em tais relações, foi proposto enquanto procedimento metodológico a entrevista semi-estruturada por entender que a mesma pode proporcionar a aproximação necessária sobre a maneira como os futuros professores de Matemática concebem o saber matemático em sala de aula.

Como sujeitos da pesquisa, foram investigados estudantes concludentes do Curso de Licenciatura em Matemática do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET/MA. Para seleção e definição do número de estudantes sujeitos da pesquisa, decidiu-se pela participação dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que defenderam monografia no segundo semestre de 2008, devido ao fato da proximidade dos mesmos com o engajamento no mercado de trabalho. De acordo com o Departamento de Graduação da Instituição, até dezembro de 2008, era prevista a defesa de monografia de 21 (vinte e um) estudantes.

A escolha do CEFET/MA como *locus* da pesquisa não se deu por acaso. Foi levado em consideração o fato de a Instituição ser recente na formação de professores e, principalmente, do pesquisador ter sido estudante da Instituição por duas vezes, no ensino técnico de nível médio e no ensino superior, no Curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, exerceu a função de professor substituto junto ao Departamento de Matemática ministrando aulas nos Cursos Técnicos, Ensino Médio e no Curso de Licenciatura em Matemática e já muito recentemente ter sido efetivado após habilitação em concurso público de provas e títulos. Possuindo, portanto, uma estreita relação acadêmica e profissional com a Instituição.

3 REFLEXÕES SOBRE ENSINAR E APRENDER: a Matemática em foco

Em sentido amplo, ensinar é assegurar a propagação do saber. “Até há pouco tempo, ensinar era sinônimo de transmitir informações [...]” (MICOTTI, 1999, p. 154). Neste contexto, ensinar Matemática resumia-se apenas ao simples transferir, repetir e memorizar definições e conceitos sem a menor preocupação se houve ou não a compreensão dos aspectos que dão ao ato educativo algum significado.

Ao longo de séculos as idéias pedagógicas foram evoluindo. No que se refere à Matemática, esta evolução culminou com o surgimento de uma “[...] região de inquérito e de significação que vem se constituindo ao longo da história da Educação Ocidental” (BICUDO, 2006, p. 13) denominada Filosofia da Educação Matemática. Esta se constitui em um campo promissor de pesquisas e desenvolvimento de metodologias para o ensino e o aprendizado da Matemática, ou seja, uma Educação Matemática.

Na Filosofia da Educação Matemática, os objetos matemáticos são vistos como processo e não somente produto da mente humana. “Sob a ótica do valor dos objetos matemáticos ou da Matemática, a *Filosofia da Educação Matemática* aborda a questão da posição dessa ciência no currículo escolar, na forma pela qual é valorizada pela sociedade” (BICUDO, 1999, p. 27).

A Filosofia da Educação Matemática parte do princípio de um pensar abrangente e sistemático sobre o fazer cognitivo da Matemática. Trata-se da ação de pensar sobre o conhecimento matemático de modo analítico, crítico e reflexivo. Consiste em interrogar os fins e os meios da aprendizagem Matemática e colocar em prática respostas às questões que são postas sobre a sua validade, ou seja, sobre a validade da realidade dos objetos matemáticos.

Assim, a Filosofia da Educação Matemática tem por base a Filosofia da Matemática, onde se procura entender a natureza dos objetos matemáticos, e a Filosofia da Educação, onde se pretende buscar compreender a natureza do ensino e da aprendizagem. Enfim, constitui-se enquanto reflexão sobre o que se tem feito no ensinar e no aprender

Matemática e, principalmente, na validade da aplicabilidade de seus objetos cotidianamente.

A Filosofia da Educação Matemática busca entender o fenômeno educativo centrando seus questionamentos nos processos de ensinar e aprender a Matemática e, principalmente, como se pretende fazer uso de seus objetos de maneira a propiciar a aquisição significativa da disciplina e como esta poderá instrumentalizar a reflexão necessária sobre a realidade em torno do estudante. Desta feita, a Filosofia da Educação Matemática reflete na Educação Matemática nos modos de pensar e atuar sobre os objetos matemáticos e, sobretudo, sobre a sua aplicabilidade no cotidiano. Assim, podemos afirmar que,

[...] a Educação Matemática caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a Matemática) e o domínio das idéias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar. Entretanto, sendo a prática educativa uma prática social mais ampla, ela atende a determinadas finalidades humanas e aspirações sociais concretas. Assim, podemos conceber a Educação Matemática como resultante das múltiplas relações que se estabelecem entre o específico e o pedagógico num contexto constituído de dimensões histórico-epistemológicas, psicognitivas, histórico-culturais e sociopolíticas (FIORENTINI, 1989 apud FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p. 05).

Ao longo de muitos anos, a atividade Matemática em sala de aula fez uso da “abstração” desvinculada de toda e qualquer relação estabelecida em sociedade. Isto proporcionou um aprendizado matemático que tinha unicamente por produto a constituição de processos de aprendizagem rotineiros e desvinculados da realidade exterior à sala de aula.

Discute-se inicialmente a Matemática enquanto um corpo de conhecimento científico que tem por característica a *formalização, a verificabilidade, a universalidade e a generatividade*¹¹ para, a partir desta

¹¹ “[...] formalização segundo uma lógica bem definida, a verificabilidade, que permite estabelecer consensos acerca da validade dos resultados; a universalidade, isto é, o seu caráter transcultural e a possibilidade de aplicá-lo aos mais diversos fenômenos e situações; e a generatividade; ou seja, a possibilidade de levar à descoberta de coisas novas” (PONTE, 1992, p. 197).

mesma Matemática dita acadêmica ou científica, pensá-la enquanto um construto humano necessário ao desenvolvimento das capacidades de raciocínio dos indivíduos em sociedade. O que se tem verificado é que a aprendizagem insuficiente da Matemática constitui-se em instrumento de discriminação. De um lado, os “*que sabem*” Matemática; e do outro, os que “*não sabem*”. Criando-se, desta forma, os capazes e os incapazes de fazer e aprender Matemática. Em decorrência disto, favorece-se a construção da representação social da existência de dois tipos de sujeitos, os inteligentes e os não inteligentes, os aptos e os não aptos a galgarem a vida acadêmica voltada à produção das ciências e tecnologias contemporâneas.

Na busca por uma análise mais apurada do que pensam e dizem os concludentes do Curso de Licenciatura em Matemática do CEFETMA a respeito da Matemática e de seu ensino e aprendizagem, considera-se extremamente importante realizar uma breve discussão sobre as principais correntes do pensamento filosófico da Matemática: Platonismo, Logicismo, Formalismo, Intuicionismo e o Falibilismo.

O Platonismo, como o próprio nome sugere, tem origem no pensamento de Platão e, em parte, contou com alguma colaboração de seu discípulo Aristóteles. Para Platão, o conhecimento Matemático é puramente intelectual e não requer a participação dos sentidos. Os seus objetos são bem determinados, com propriedades fixas e particulares e existem fora do espaço e do tempo. Assim, são imutáveis e não foram criados e nem mudarão nem desaparecerão, sendo que qualquer questão acerca de um objeto matemático tem resposta bem determinada.

O Logicismo, cujos filósofos e matemáticos de destaques são Gottfried Leibniz (1646-1716), Gottlob Frege (1848-1925) e Bertrand Russel (1872 - 1970), tenta, por princípio, reduzir a Matemática à Lógica “e portanto à teoria das formas vazias do pensamento correto” (Silva, 1999, p. 47). Segundo Machado (2005, p. 26), o Logicismo tem em Leibniz importantes raízes à medida que elege o cálculo lógico como instrumento indispensável ao raciocínio dedutivo. Para esta corrente do pensamento matemático, recorrendo-se a princípios lógicos, é possível reduzir uma proposição não verdadeira a outras que assim o sejam.

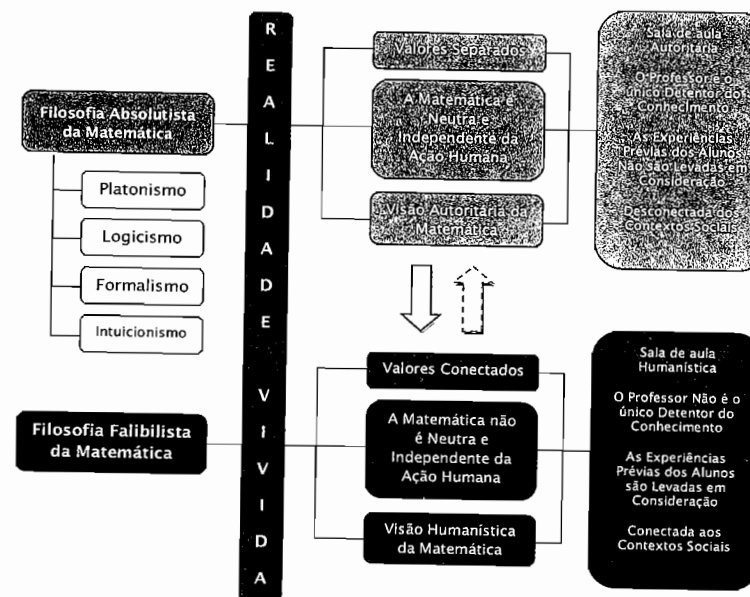
O Formalismo teve em David Hilbert (1862 - 1943), considerado um dos maiores matemáticos do Século XX, seu principal expoente. Para os formalistas, não existem objetos matemáticos e a Matemática se resume a axiomas, definições e teoremas, em fórmulas. Segundo Silva (1999, p. 48), a proposta do Formalismo é esvaziar o discurso matemático, ou partes substanciais dele, de qualquer referência, significado ou verdade, reduzindo-o a um discurso vazio. Em suma, as fórmulas matemáticas são combinações de símbolos e enquanto fórmulas puramente matemáticas não têm significado algum.

O Intuicionismo tem sua origem no pensamento do matemático holandês Luitzen E. J. Brouwer (1881 - 1966). A corrente filosófica Intuicionista “[...] punha em dúvida a existência de qualquer objeto matemático que não pudesse ser construído na consciência a partir de vivências mentais muito específicas [...]” (SILVA, 2007, p. 148). De acordo com Machado (2005, p. 39), segundo os intuicionistas, a Matemática é uma atividade totalmente autônoma, auto-suficiente. A Matemática era constituída de duas partes distintas: um conteúdo específico e autônomo e uma linguagem que dependia da lógica.

O Falibilismo tem como um dos principais pensadores o matemático, físico e filósofo húngaro Imre Lakatos (1922-1974), tem por pressuposto básico a substituição da crença da verdade absoluta da Matemática pela verdade relativa, ou seja, o pensar matemático é passível de erros e revisões. O conhecimento matemático é sempre (re)construído, (re)criado, (re)inventado. De acordo com Silva (1999, p. 53), para esta corrente filosófica, a Matemática é uma ciência, em sua terminologia, quase empírica, por admitir falsificadores potenciais, não empíricos mas quase empíricos.

A figura¹² a seguir nos apresenta a forma com que cada concepção filosófica da Matemática pode influenciar nas relações em sala de aula, ou seja, nos contextos de ensino e aprendizagem da Matemática.

¹² Baseada no Modelo Simplificado que Sugere o Valor-Posição do Professor de Matemática face às Filosofias da Matemática, desenvolvido por Ernest (1996).



4 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA: a Matemática, seu Ensino e sua Aprendizagem

Qual o impacto das concepções de Matemática do professor em sala de aula? Que relevância tem para o ensino e aprendizagem da Matemática o professor “pensar”, sobre a Matemática, *desta* ou daquela *maneira*?

Segundo Handal (2003), no último século, a natureza da matemática se tornou um assunto central para educadores como tinha sido antes para os filósofos. Foi pensada a filosofia de educação de um indivíduo e como determinar como vivemos nossas vidas. O reconhecimento e a compreensão do universo de significações, motivos, atitudes, crenças, imagens, representações e valores, conscientes ou não, sobre a Matemática, bem como, estratégias de averiguação do modo como nós aprendemos e ensinamos Matemática dentro da sala de aula e fora do ambiente escolar, é fator imprescindível nos tempos atuais.

A concepção expressa na fala a seguir de um dos pesquisados¹³, o estudante, aqui nominado John Napier, manifesta um emaranhado de possibilidades para a aplicação da Matemática. Percebe-se que há o reconhecimento para a questão de relacionar a Matemática com outras ciências como, por exemplo, a sociologia, a antropologia e as Ciências Físicas e Naturais. Isto, se analisado do ponto de vista de quem vai exercer a profissão de professor, é extremamente importante.

A Matemática, para mim, é uma ciência que, primeiramente, ela é interdisciplinar. Ela pode ser aplicada em todos os campos do conhecimento, mas muitas pessoas vêem a Matemática como um campo fechado por se tratar mais de cálculo, de uma teoria assim fechada, aplicada só nela mesma. (JOHN) (Grifo nosso)

Reconhecer que existem vias de acesso da Matemática com as demais ciências e, principalmente, encontrar formas de visualizar esta interação entre os objetos matemáticos e a realidade exterior a eles, é algo positivo. Entretanto, pelo que demonstra o estudante John, na descrição feita linhas acima, há, na sua forma de conceber a natureza matemática, resquícios de uma Matemática *ortodoxa*.

Na fala do estudante nominado Pierre, percebe-se a mesma idéia sobre a aplicabilidade da Matemática, ao que chamou de ferramenta, para as questões do dia-a-dia. No entanto, em análise mais apurada do que nos diz o estudante, vemos que há a idéia de uma “*limitação*” em sua utilização com outras áreas de conhecimento.

A Matemática é compreendida como uma ciência, no meu ponto de vista, uma ciência que busca solucionar todos aqueles problemas que se encontra uma pessoa qualquer. Sendo que aquela necessidade que a pessoa se encontra, vai se utilizar da Matemática como ferramenta para poder buscar a solução para aquele problema específico e também para se compreender certos aspectos que somente a ferramenta Matemática pode me dar como solução dentro de alguma outra área do conhecimento. Sendo que essa ferramenta tem uma limitação específica dentro de outra área de conhecimento. (PIERRE) (Grifo nosso).

¹³ Para identificação dos sujeitos pesquisados utilizou-se o primeiro nome de estudiosos do conhecimento matemático, visando assegurar o anonimato.

É possível dizer que, ao analisar a fala do estudante Pierre, essa *limitação* à qual se refere, é o ponto contraditório essencial em sua fala ou pelo menos destoante no que expressa. Na composição com os demais elementos que efetivamente demonstra, há certo *truísmo* entre o pensar e o agir matematicamente. Ao que parece, é precisamente neste ponto, que as falas dos dois estudantes se sobrepõem.

No atual estágio do desenvolvimento de seu ensino, é necessário compreendermos a maneira como a própria Matemática vem sendo conduzida em sala de aula para, efetivamente, podermos dar respostas aos anseios daqueles que se angustiam por não apreendê-la em suas vidas como deveriam. Se, por exemplo, analisarmos com maior profundidade o que diz a estudante Sophie, verifica-se que, apesar de ainda encontrarmos na maioria dos casos uma vertente absolutista no ensino da disciplina, uma perspectiva de mudanças se faz presente.

O ensino da Matemática, a meu ver, teria que ser mais maleável, não sei se é bem a expressão certa, mas os alunos deveriam ver a Matemática de uma forma diferente. Então esse ensino da Matemática deveria ter mudado mais um pouco, entendeu? Pra que isso acontecesse, pra que eles a vissem de outra forma e gostassem mais de estudá-la. (SOPHIE) (Grifo nosso).

O entendimento que a estudante parece ter sobre tornar mais maleável o ensino da disciplina, ao que demonstra, corresponde em fazer com que aqueles que a estudam a compreendam, ou seja, tornar maleável o ensino da Matemática é torná-la compreensível do seu ponto de vista prático. Há, na afirmação da estudante, outro aspecto positivo que é a mudança conceitual na perspectiva filosófica da Matemática.

A estudante Sophie reconhece, no entanto, que os objetivos da Matemática escolar vêm sendo distorcidos. Isto pode ser em decorrência do fato de que o sistema educacional não está apto a suprir as demandas e expectativas que ele próprio gera.

A meu ver ela está só com um objetivo muito direcionado que é passar no vestibular. Isso não é um objetivo amplo, é um objetivo específico. É o que posso dar como exemplo,

que os alunos passem no vestibular. Ah, eu vou estudar Matemática porque tenho que passar no vestibular, não porque vou estudar Matemática porque vou precisar e porque tenho um universo amplo a partir dessa disciplina. (SOPHIE) (Grifo nosso)

O fator preocupante nessa afirmação é a contraposição que oferece à primeira expressão. Outro ponto que devemos colocar em destaque é o fato de que isto pode ser absorvido enquanto verdade pelo professor e que este a transfira para sua prática criando assim estudantes matematicamente autômatos.

Por este motivo, devemos atentar para a distinção que os estudantes fazem entre a chamada “Matemática de cunho Científico” e a “Matemática Escolar”. A importância dessa análise se dá no momento que, ao privilegiar uma Matemática que objetiva unicamente a aprovação no vestibular, conforme expressou a estudante, não se está ensinando nem uma coisa nem outra.

Para que tal análise seja objetiva, contundente e que possa fornecer-nos elementos essenciais ao processo de re-estruturação do ato de ensinar e aprender Matemática, é necessário discutir-se sobre a importância desta distinção que apresentamos como elemento chave no processo de compreensão das concepções de Matemática dos sujeitos desta pesquisa.

As diferenças, pelo que percebi, é a forma com que você faz aplicações dela, a forma como você a estuda. Na científica você utiliza outros termos, termos próprios da Matemática. Já na escolar, é como se estivesse adaptada de uma forma mais simplificada para os alunos. Às vezes é a mesma coisa, mas sendo colocada de forma diferente no ensino escolar. Pra mim é essa a diferença. É praticamente a mesma coisa, mas usam-se palavras, expressões matemáticas, assim mais rebuscadas do que no ensino escolar que é mais simplificada. Assim, eu acho que limita muito. (MARY) (Grifo nosso)

A Educação Matemática deve encontrar uma resposta à questão do que se tem dito acerca da “simplicidade” da Matemática Escolar quando colocada à frente da Ciência Matemática. Deve-se ter a consciência de que o conhecimento escolar nutre-se da Matemática aca-

dêmica e o papel do professor é trabalhá-la de modo a possibilitar a aprendizagem de todos, sem que ocorra perda de suas características. Da forma como nos aponta a estudante é preocupante. Segundo podemos apreender, a Matemática Escolar tem sido colocada como *des-caracterizada de uma Matemática eficiente*.

A compreensão dos saberes matemáticos expostos em aulas e escritos, até mesmo em livros didáticos, baseia-se em raciocínios cuja realização requer instrumentos cognitivos refinados. Entretanto, a disponibilidade destes instrumentos é vista como condição para o estudo. Quem não dispuser de capacidade de abstração suficiente, para acompanhar as informações apresentadas pelo professor e repetir os passos indicados para fazer os exercícios, não consegue aprender. (MICOTTI, 1999, p. 163).

É da capacidade de abstração tão propalada enquanto necessidade absoluta para compreensão dos objetos matemáticos que devemos nos ater neste momento. Ora, será que a Matemática escolar não é capaz de dar ao indivíduo a capacidade de abstração necessária? Ao analisarmos o que a estudante expressa, tomando por base o que foi dito até aqui, percebemos que, afora o reconhecimento das diferentes maneiras de fazer uso do conhecimento matemático, o que diz está exprimindo e reproduzindo fielmente um velho discurso, o discurso de que a Matemática possível é aquela *legitimada* enquanto verdade única.

Apenas para termos mais profundidade no que foi dito linhas acima, passemos a análise do que o estudante nominado Girolamo expressa sobre a “diferença” entre a Matemática Escolar e a Matemática Científica.

Eu acredito que ainda não existe essa diferença. As formações de professores atuais buscam muito isso. Eu acho que a Matemática escolar deve estar ligada mais com o dia-a-dia da pessoa, para desenvolver o pensamento da pessoa. Já na Matemática em si, na Ciência Matemática, as pessoas que vão estudar a Ciência Matemática em si devem atentar para a profundidade da Matemática. Mas, em meu ponto de vista, essa diferença ainda não existe. (GIROLAMO) (Grifo nosso)

Verifica-se haver semelhança no discurso dos estudantes no que diz respeito “às Matemáticas” mencionadas. Porém, a preocupação com o que o estudante expressa acima é ainda maior quando não há sequer o reconhecimento que houve certa evolução no fazer Matemático de sala de aula.

Os elementos até aqui descritos, por meio das expressões dos sujeitos da pesquisa, apresentam-se num conjunto subjetivo de vários determinantes conscientes ou não do processo de interiorização dos aspectos que tornam as suas concepções de Matemática, ao que parece, uma orientação natural da realidade por eles vivenciada. Isto fica mais evidente quando os mesmos expressam o quê compreendem enquanto ensino da Matemática.

No todo, levando em consideração tanto o ensino de crianças quanto o ensino de jovens e adultos, o ensino da Matemática é você abrir os olhos das pessoas. Na verdade todos nós temos conceitos preliminares do que seja a Matemática, todos sabem que a Matemática não surgiu do nada. Então, o ensino está em você despertar e fazer com que aquela pessoa entenda o que é a Matemática para a vida dela. (JOSEPH) (Grifo nosso)

Uma das articulações, se não a principal, entre o ensino da Matemática e a realidade vivida dos estudantes, diz respeito à ação do professor em sala de aula no que tange a tentativa de relacionar os objetivos e os conteúdos do ensino da Matemática com situações do dia-a-dia.

O ensino da Matemática, enquanto parcela do ensino mais abrangente, expressa a necessária multiplicidade de fatores essenciais à vida em sociedade e um deles, certamente, é a compreensão de sua aplicabilidade diária. Tal relação ocorrida dentro do espaço contraditório da escola envolve ainda outros condicionantes, tais como, o emocional, o afetivo, o intelectual, o atitudinal, entre tantos outros. Cabe, portanto, ao professor articular cada um destes elementos de forma a propiciar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado. É o que em nosso entendimento quer dizer o estudante Joseph no trecho sublinhado do depoimento anterior.

Compreendendo que a Matemática revela certos aspectos do mundo e que existem outras áreas de conhecimento que revelam outros aspectos, o professor de Matemática não pode olhá-la como isolada, como algo que existe por si, sem relação alguma com o homem, com o mundo humano e com aquilo que o homem conhece desse mundo. (BICUDO, 2005, p. 53)

Esta compreensão só será efetivamente possível a partir do entendimento de que o conhecimento matemático do professor é apenas mais um componente da experiência diária da escola e da sala de aula. Um dos compromettimentos que a Educação Matemática deve assumir é justamente fazer com que o conhecimento trazido pelo aluno para o espaço escolar – embora possa até nem reconhecer que assim o faça – compõe o universo de ensinagem e aprendizagem na qual o professor é, digamos, apenas o *coordenador* das ações.

Se voltarmos os olhos criticamente para o que foi mostrado pela percepção dos sujeitos da pesquisa, podemos verificar que quando tratam de discorrer sobre a Matemática há, em suas falas, um ponto quase consensual que é o fato da Matemática poder auxiliar na resolução de problemas do cotidiano. Porém, como já constatado, na maior parte das descrições apontadas até aqui, há uma espécie de *pensar imediato* ao referirem-se às maneiras em que tal auxílio pode ocorrer.

As demais descrições mostram maneiras de conceber o ensino da Matemática de diversas outras formas. A maneira mais presente é a que reproduz em perspectivas quase que alienadas e alienantes a Matemática com alguma restrição no ato de aprender.

O ensino da Matemática seria levar ao aluno informações úteis. Na realidade o ensino cabe mais ao professor. E é bom porque leva ao aluno conhecimentos que ele deve adquirir para ter desenvoltura na vida. Então é necessário por isso. Na verdade, o ensino é isso, é levar ao aluno conhecimentos e fazer com que ele aprenda os conhecimentos necessários. (NICOLO) (Grifo nosso)

Do ponto de vista da Educação Matemática, o que afirma o estudante Nicolo, reflete *vícios* do ensino da Matemática onde apenas o professor é capaz de produzir conhecimentos. Percebe-se claramente

que há a continuidade de um discurso que vem sendo reproduzido enquanto verdade absoluta durante muitos anos.

Em todas as percepções consideradas vemos claramente que, de modo geral, na totalidade dos sujeitos entrevistados, existem alguns pontos que convergem para uma Matemática de sentido específico, laboral, desvinculada do mundo exterior a ela. Nas incursões realizadas nas formas em que os estudantes concebem seus pontos de vista, deparamo-nos com estruturas que continuam a ramificar, intencionalmente ou não, a separação dos contextos das salas de aula com situações do vivido.

De modo inteiramente geral, por exemplo, no modo como parecem pensar e na forma como expressam suas opiniões em tais aspectos, percebe-se que os estudantes subordinam a Matemática e seu ensino a condicionantes diferentes na forma, mas semelhantes em conteúdo.

Isso não vale apenas para o ensino da Matemática, se quisermos pensar o ensino enquanto atividade própria do professor mas também, aspectos da aprendizagem, é evidente que, a cada aspecto deste, corresponde a uma apreensão no sentido de pensar e agir da Matemática enquanto atividade racional. Desta forma, buscar discutir o que dizem os estudantes sobre a aprendizagem da Matemática pode nos oferecer mais elementos de análises acerca de suas concepções sobre esta Ciência.

A aprendizagem da Matemática é quando você pega aquele conhecimento, sintetizando-o, você pega aquele conhecimento abstrato que está no livro e você concretiza o máximo possível para o seu aluno. Conseqüentemente esse conhecimento vai ter um significado na vida dele e quando esse conhecimento tem um significado na vida dele, aí ele vai ter mais facilidade de resolver os problemas da vida dele. (JONH) (Grifo nosso)

As concepções pessoais que o indivíduo tem sobre a Matemática, seu ensino e sua aprendizagem, estão implícita ou explicitamente ligadas às experiências que teve com a disciplina ao longo de sua vida. Lembremo-nos de que, em um passado não tão distante, ensinar Matemática era apenas fazer uso de um conhecimento abstrato de

maneira a criar roteiros mecânicos para resolução de questões completamente desvinculadas da realidade.

O estudante Jonh, fala de um conhecimento possível de ser sintetizado, um conhecimento *abstrato* (que está no livro), um conhecimento que pode ser concretizado para o aluno. A recordação, neste caso, alia-se à sua percepção sobre os modos de aprender Matemática. Da forma como diz existir tal conhecimento, o estudante o aponta numa *perspectiva de professor* que se apresenta enquanto capaz de sistematizar o conhecimento matemático contido *neste livro*.

Segundo Bicudo (2006, p. 29-30), há duas formas de autoritarismo presentes em nossas salas de aula por parte de professores. A primeira, que chamou de autoritarismo hostil, atinge diretamente o aluno através de palavras e gestos do professor; a segunda que denominou de autoritarismo sutil, é manifestado pela violência cultural exercida pelos que pretensamente tudo sabem e ensinam aos que nada sabem.

Quando colocada a questão de que muitas pessoas “sofrem” para aprender Matemática, os estudantes sujeitos da pesquisa apontam para a necessidade de contextualização do conhecimento matemático com situações do dia-a-dia. Demonstram, a meu ver, outro ponto de contradição. Como visto em linhas anteriores, pelo que conseguir apreender da maneira como concebem a Matemática, a contextualização proposta fica seriamente comprometida.

Existem pessoas que sofrem para aprender Matemática. Um dos fatores que levam a isso, é o fato de não haver uma contextualização do conteúdo, do assunto com o dia-a-dia e com a Matemática. Muitas pessoas olham um gráfico, tabelas e dados e só olham números e não conseguem soluções para aquilo, analisar aquilo e ter uma alguma postura. (GIROLAMO) (Grifo nosso).

Com base no que me foi possível apreender sobre o que expressa o estudante, pode-se afirmar que tal contradição consiste em elemento chave para o aprofundamento das discussões. Realce-se ainda que ao longo de algumas das passagens descritas e analisadas aqui, foi apresentado o que considerado mais relevante na tentativa de mostrar que é possível existir influência direta entre o que expressam e suas ações enquanto futuros professores. Todavia, para que seja possível visuali-

zar o que se tenta dizer, é necessário compreendermos o que pensam acerca do fato dos alunos não entenderem Matemática e até “sofrem” por este motivo. A contradição evidenciada na fala do estudante Girolamo, favorece esta compreensão.

Evidenciou-se tal contradição quando, em um primeiro momento, uma parcela considerável dos sujeitos, de uma forma ou de outra, seja por meio de representações do vivido, e expressões de tais representações, seja por atos que demonstram realizar, conscientes ou inconscientes, demonstrou ter a percepção de uma Matemática que trás resquícios de absoluta; num segundo momento, apresentaram-se situações expressas pelos sujeitos onde o ensino e o aprendizado da disciplina apontam para a *supremacia* do professor enquanto único detentor do conhecimento e onde o aluno não possui conhecimento prévio.

No conjunto desses determinantes e na forma com que eles se apresentam no sentido da percepção que os estudantes têm acerca da Matemática, seu ensino e aprendizado nos remetem ao entendimento de que há, no mínimo, sem medo de ser redundante, um viés absolutista em suas concepções a respeito do tema em questão. Isto é dito na forma geral, no que se conseguiu captar da essência do que os dados apresentaram.

A contradição anteriormente mencionada diz respeito justamente a esta mudança. Ela é o que se pode denominar como a *conquista de uma nova forma de ver e conceber a Matemática*. No trecho a seguir, pode-se verificar o quanto esta mudança tem sido significativa. Quando se discute o papel do professor na construção da relação entre os conteúdos da Matemática e a aprendizagem dos alunos, fica claro que o posicionamento do estudante nominado Pierre corrobora para a idéia de uma mudança no fazer Matemático em sala de aula.

O principal papel do professor é de mediador entre o conteúdo matemático propriamente dito e a relação que este conteúdo tem com toda bagagem de experiência que o aluno adquiriu na sua vida cotidiana. O professor enquanto mediador estará contribuindo para esta relação e para a familiarização entre aquilo que o aluno possui com o que ele posteriormente irá entrar em contato, com os conteúdos da

Matemática que ele ainda desconhece. Na prática, o aluno, passará a ter certo domínio que vai fazer com que perceba aquilo [os conteúdos matemáticos] de maneira mais fácil e simples. Então o professor tem um papel importantíssimo entre relacionar o conteúdo da Matemática e a vida do aluno. Ao fazer isso, ele se torna um mediador entre a ciência Matemática e a vida do aluno. (PIERRE)

Para o estudante Pierre, o papel do professor é entendido enquanto mediador dos processos de construção do conhecimento matemático em sala de aula. Sem receio de cometer algum equívoco, cabe dizer que isto é fruto de uma longa jornada de educadores matemáticos, pesquisadores e de demais professores que há muito viam nesta necessidade o horizonte de mudança capaz de fortalecer o ensino da Matemática.

Em contrapartida, não posso deixar de lembrar que a fala do estudante faz parte da contradição mencionada anteriormente. Contradição esta que consideramos o eixo desta mudança. Na sua existência é que se encontra a esperança de um ensino de Matemática que leve em consideração todos os aspectos substancialmente importantes para a sua compreensão. Em síntese, é a superação socialmente construída do nó górdio que atravança o ensino e aprendizagem da Matemática.

Para entender-se um pouco mais o sentido de tudo o que foi dito até aqui, cabe lançar mão da fala da estudante nominada Mary por trazer mais elementos para o aprofundamento da discussão do papel do professor e a relação que é possível estabelecer entre os conhecimentos matemáticos e a aprendizagem do aluno.

Tentar trazer a realidade do aluno, da localidade dele pra dentro da sala de aula. A realidade do que os alunos vivenciam pra dentro da sala de aula, às vezes trazendo algo diferente do que é comum o professor fazer. (MARY)

Assim, as diversas variações com que a Matemática, o ensino da Matemática e a aprendizagem da Matemática aparecem nas falas dos sujeitos da pesquisa, se concretizam de maneira contraditória em muitos pontos, com a percepção que têm sobre o papel do professor, os conteúdos matemáticos e a relação que é possível fazer de maneira a facilitar a compreensão dos alunos. O que ocorre, a meu ver, é que ainda

convivemos com resquícios da idéia de uma Matemática de vertente absolutista, mas, ao que parece, gradativamente, o espaço para uma Matemática que leva em conta as relações histórico-sociais ganha corpo.

5 (IN)CONCLUSÕES

A totalidade dos entrevistados, de uma maneira ou de outra, assinalou a importância da Matemática enquanto uma Ciência que pode ser aplicada a outros campos do conhecimento humano. Em algumas passagens das falas dos estudantes, verificou-se esta preocupação de fazer uso da Matemática de forma a não isolá-la no contexto das disciplinas escolares e, mais ainda, no contexto das demais Ciências. Isto foi quase consensual entre as respostas. Porém, analisa-se que há certa *simplicidade*, e porque não dizer, *superficialidade*, na maioria dos casos, quando tratam deste assunto. Considera-se ainda que esta *simplicidade* ou *superficialidade* foram geradas internamente na contradição sobre alguns aspectos que tentar-se-á mostrar mais adiante.

Na progressão contínua de apreensão que se tentou desenvolver ao longo da pesquisa, estava a preocupação de fazer com que os dados oferecidos fossem trabalhados de maneira a possibilitar ao leitor, primeiro, o entendimento do que efetivamente podemos compreender por Concepções de Matemática, de seu ensino e de sua aprendizagem; segundo, como os concludentes do CEFET-MA expressam e manifestam as suas concepções; e, terceiro, como podem tais concepções influenciar em suas práticas docentes.

É impossível, por princípio, que os concludentes manifestem-se da mesma forma a respeito do que pensam e, principalmente, como pensam cada questão que foi levantada. Os seus vividos em relação à Matemática ocorreram de formas distintas, em situações distintas e, portanto, correspondem a distintas formas de ver e compreender o substrato do conhecimento matemático. Entretanto, podemos por meio de uma análise mais detalhada, ter um olhar mais direto e com atenção bem focada nos elementos que se apresentaram, traçar, em linhas gerais, o que de semelhante tais concepções possuem e, a partir daí, buscar num quadro teórico, filosófico e histórico, a reflexão sobre os tais elementos.

O sentido desta reflexão é encontrar nas semelhanças o que podemos trazer em evidência sobre as concepções de Matemática que os alunos manifestam. A peculiaridade expressa por cada um ao se manifestar, em essência, mesmo que não seja possível estabelecer unidade no que dizem, serviu de parâmetro para as análises ora realizadas.

O que foi apreendido dos dados obtidos e pela pesquisa de campo demonstra que os estudantes manifestam concepções com traços de uma Matemática absoluta. Porém, ao se expressarem, há uma perspectiva de mudança e não seria diferente uma vez que, como vimos, concepções de Matemática, assim como qualquer outra concepção, vão se moldando ao longo das experiências que o indivíduo vai realizando em toda a sua vida. Tal perspectiva se baseia no reconhecimento de que o ensino da Matemática carece de mudanças, tanto metodológica quanto da forma de apresentar os objetos matemáticos em situações reais e, mais ainda, na expressão destes objetos enquanto construção humana sendo, portanto, passível de ser apreendido por todos.

Também entra nessa constatação o fato de que apresentaram um olhar diferenciado quando tratam da relação entre o conhecimento matemático e o que o professor precisa fazer de modo a trazer a realidade do aluno para a discussão. Não obstante, em muitos momentos mostraram-se contraditórios, se fizermos o (*inter*)relacionamento entre algumas respostas e, principalmente, da forma geral como se manifestaram. É, pois, esta contradição que possibilita dizer que há um avanço em curso. Este se constitui extremamente favorável a uma Matemática que tenha por princípio a Matemática enquanto Ciência e da qual é impossível se separar, mas que leve em consideração uma Matemática que abarque os anseios e garanta a aprendizagem a todos com que ela sejam colocados em contato.

Este deixou de ser um desafio à comunidade escolar de modo geral, mas, principalmente ao professor que é quem efetivamente deve fazer tal relação, e passou a ser uma exigência do mundo contemporâneo. Tal exigência se dá principalmente pelo elevado número de indivíduos que, ao longo da história, foram excluídos de forma perversa da produção de saberes e da produção econômica e social por terem na Matemática um dos vieses desta exclusão. Não é mais admissível

que alguém seja obrigado a isto sem que tenha a oportunidade e, sobretudo, o direito de outra perspectiva que não seja o isolamento do conhecimento matemático.

É este conhecimento gerador de saber que pode explicar e servir de auxílio aos problemas encontrados no dia-a-dia e que, também, pode facilitar ao aluno vínculos com a sociedade e as situações emanadas dela. É preciso ainda a compreensão não só desta dimensão, mas, também, que as aproximações necessárias com as outras disciplinas façam parte da realidade das salas de aula. É na direção de compartilhar situações de aprendizagem onde possamos co-elaborar, elaborar em conjunto, processos de construção de conhecimento matemático e conhecimento de modo geral que se devem focar nossos esforços.

A compreensão de parte das dimensões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática é fundamental para que o professor possa dispor de recursos e metodologias diferenciadas e, assim, possa apresentar aos estudantes uma Matemática que congregue atitudes, motivação, produção de saberes, entendimento apropriado das relações possíveis de serem realizadas entre o conhecimento matemático e a realidade exterior à escola, dentre outros determinantes fundamentais para formação do cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Filosofia da Educação Matemática: um enfoque fenomenológico**. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

ERNEST, Paul. **He Nature of Mathematics and Teaching**. *Philosophy of Mathematics Education Journal* No. 09. November, 1996. Disponível em: <<http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome/pompart7.htm>>. Acesso em 25 jan. 2009.

FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**.

Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores)

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Série Docência em Formação: saberes pedagógicos).

GARNICA, A. V. M. **Algumas Notas Sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia**. *Interface - Comunicação, saúde, educação*, p, 109-122, agosto, 1997.

HANDAL, Boris. **Philosophies and Pedagogies of Mathematics**. *Philosophy of Mathematics Education Journal*. No. 17, May 2003. Disponível em: <<http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome17/contents.htm>>. Acesso em 16 fev. 2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **O Ensino e as Propostas Pedagógicas**. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

PAVANELLO, Regina Maria. **A Pesquisa na Formação de Professores de Matemática para a Escola Básica**. *Educação Matemática em Revista*. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. V. 10, n. 15, dezembro de 2003.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**. *Educação Matemática: Temas de investigação*, p.185-239. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E DA MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA DE CURRÍCULO INTEGRADO

Eliane Maria Pinto Pedrosa

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, discuto alguns fundamentos que irão subsidiar uma investigação, sobre o ensino das Ciências da Natureza e da Matemática, em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA¹⁴, objetivando apreender elementos que possam favorecer ou dificultar a integração de conhecimentos da base geral aos conhecimentos da base profissional, no decorso do processo formativo, no âmbito destes campos do saber.

O desejo de desenvolver esse estudo emerge de experiência acumulada, desde o final da década de 1990, como professora das disciplinas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura das Áreas de Ciências da Natureza e da Matemática e que se aprofunda quando assumi, nesse âmbito, a docência em curso de especialização¹⁵.

Atuando como profissional da educação no contexto institucional escolar, evidencio que mesmo com todos os avanços conquistados, persistem desafios – cada vez mais complexos – que exigem vontade política e ética pedagógica, para que se possa construir um projeto educacional de natureza efetiva em que educação, trabalho, formação profissional e formação cidadã se articulem numa dimensão emancipatória.

¹⁴ Para tanto, tomo como locus de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA - São Luís – Campus Monte Castelo.

¹⁵ Refiro-me à docência no Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA no ano de 2009.

De forma mais específica, posso dizer que o acompanhamento às atividades docentes em situações reais de ensino e aprendizagem, no contexto dos Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de EJA, tem revelado o quanto a prática pedagógica que ali se materializa encontra-se distante das finalidades de cursos dessa natureza e, conseqüentemente, das exigências atuais da escola para assegurar ao alunado re-incluído nessa modalidade, o acesso ao saber elaborado (ciência, filosofia, artes, tecnologia) e aos processos, meios e formas de sua elaboração (GERALDO, 2009). Isto se torna condição imprescindível para a formação do homem contemporâneo, devido à importância que estes saberes têm como força produtiva, como instrumento de produção e de reprodução da existência material do homem, e, como conseqüência, como instrumento ideológico na sociedade atual (CIAVATTA, 2005).

O documento base do PROEJA (BRASIL, 2009, p.35) que referencia os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrados ao Ensino Médio, nesta modalidade, pontua que uma de suas finalidades mais significativas consiste em

[...] proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, na perspectiva da formação integral do educando, visando a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora.

Entretanto, é importante destacar que um processo formativo, que se encaminhe na perspectiva de integrar os saberes da formação básica, geral, aos da formação profissional específica, não decorrerá de uma matriz curricular como um conjunto de disciplinas justapostas, vinculadas à Base Nacional Comum (BNC), como é o caso da área de Ciências da Natureza e da Matemática, à Formação Profissional Específica, bem como ao Estágio Supervisionado. Como referenciado, no Documento Base, “[...] o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (BRASIL, 2009, p.41).

Coloca-se, pois, como desafio, a retomada de significação da base epistemológica e pedagógica dos saberes que integram o currículo desses cursos, no sentido de responderem às finalidades de uma política educacional, que unifica três campos concebidos e desenvolvidos, historicamente, por itinerários acadêmicos e políticos próprios, que pouco têm dialogado entre si: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio.

A Área das Ciências da Natureza e da Matemática como parte desses saberes, articulada às outras áreas da BNC e à base profissionalizante, deve contribuir para uma formação ampla, científica e crítica, por propiciar aos alunos a compreensão das ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com as transformações da sociedade (BRASIL, 1998, art. 10, II, a). Em termos concomitantes, propiciam também o desenvolvimento da visão científica do mundo, da criatividade, da autonomia intelectual, da preparação para o trabalho e a participação política e cultural na sociedade contemporânea (GERALDO, 2009). Nesse sentido, é essencial que esses conhecimentos sejam explicitados como processos históricos, parte da totalidade que forma a visão de mundo dos alunos, isto é, que sejam tratados de maneira significativa, problematizada e concreta.

Contudo, estudos realizados por Maldaner (2000), Santos e Schnetzler (2003), Santos (2003), e outros, evidenciam que o ensino das disciplinas dessa área que enseja inclusão mútua ou correlata, respaldado no paradigma positivista, tem restringido o tratamento dos conhecimentos científicos a um conjunto de dados isolados e estanques que não leva em conta as questões do contexto onde estes são produzidos e para onde se voltam. Predomina, como é notório, um ensino verbalista, descontextualizado, sujeito a tratamentos fragmentados dos conteúdos entre as áreas e na própria área, comprometendo a compreensão e a significação das idéias e relações apresentadas.

A dicotomia entre os campos de conhecimentos, também se expressa no contexto dos Cursos de Educação Profissional, do PROEJA¹⁶, embora se declarem estar assentados nos eixos trabalho, ciência,

¹⁶ Refiro-me especificamente ao que ocorre a partir do IFMA.

cultura e tecnologia, o que pressupõe a vinculação entre conhecimentos gerais e profissionais, sendo planejada e executada continuamente ao longo do processo formativo. Tal compromisso pedagógico exige exercício de diálogo entre as disciplinas, em que pese cada uma ter uma especificidade epistemológica, sob o princípio da formação humana integral.

Tenho clareza que condicionantes históricos, próprios de uma sociedade cindida em classes, perpassam pelas políticas educacionais formuladas, pelos modelos curriculares e de formação docentes adotados, pelas condições estruturais das instituições educativas, dentre outros, contribuindo para o aprofundamento dessa problemática, exigindo esforços e decisões para além da prática educativa que se desenvolve na escola, contudo, entendo que qualquer iniciativa de enfrentamento dessa situação implica, também, a retomada de sentidos e significados do ensino que nela se realiza.

Ao que parece, a adoção de um novo paradigma epistemológico com desdobramentos pedagógicos e curriculares, que coloque em diálogo áreas clássicas de conhecimentos e saberes específicos do campo de atuação profissional, e que desmistifiquem a incapacidade de aprender as ciências da natureza e da matemática, torna-se imperativo, principalmente para cursos do PROEJA. Isto se dá, principalmente, porque os estudantes que são aí acolhidos, ou re-incluídos, mesmo trazendo para a escola uma bagagem de desejos, saberes e potencialidades, geralmente se apresentam marcados pela descrença em sua capacidade de aprendizagem.

Em decorrência do exposto é que me proponho a realizar estudos sobre o ensino das Ciências da Natureza e da Matemática, nos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, do PROEJA, buscando apreendê-lo na totalidade, a partir da análise do nível de integração dos conhecimentos da formação geral aos da formação específica, que se efetiva no contexto desse ensino.

Ressalto, porém, que as reflexões apresentadas nos limites deste texto são ainda introdutórias, explicitando alguns dos fundamentos que irão efetivamente subsidiar o estudo pretendido.

2 DISCUTINDO FUNDAMENTOS PARA INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO GERAL AOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E DA MATEMÁTICA

As transformações ocorridas nos processos sociais, e especificamente no contexto dos processos de organização e gestão do trabalho, marcados pela adoção de uma nova base técnica, decorrentes do desenvolvimento científico-tecnológico, têm impactado de forma intensa, as demandas de formação de trabalhadores. Ao analisar as exigências atuais que se colocam a essa formação, Kuenzer (2001), Frigotto (2004), Ciavatta (2005) e Ramos (2008), elucidam que, historicamente, a relação entre educação e trabalho tem subsumido à lógica de acumulação do capital. Contudo, em face das contradições sociais e educacionais, estes autores destacam possibilidades que podem ser gestadas no sentido da construção de um processo formativo que integre educação geral e educação profissional, atividades intelectuais e atividades laborais, propiciando acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, que possibilitando o exercício da cidadania e a inserção crítica e autônoma no mundo do trabalho.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA -, regulamentado pelo Decreto nº 5.840, de 13/07/2006, traz no seu bojo a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio, conforme preconiza o Decreto 5.154/2004, os quais, estruturados em um currículo que integre conteúdos do ensino profissional técnico aos do ensino médio, respeitando as singularidades da EJA, devem atender às exigências da formação técnica e à sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, à continuidade dos estudos e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Sem desconsiderar os limites históricos de programas educacionais voltados para jovens e adultos, é possível identificar que essa proposição de educação profissional, para além de uma dimensão técnica, apresenta uma dimensão social intrínseca, uma dimensão sociolaboral, uma vez que extrapola a preparação para uma ocupação específica

no processo produtivo. Para tanto, postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio, rumo à formação integral (MANFREDI, 2003) que, de acordo com Ciavatta (2005, p. 84), aponta a necessidade de

[...] Que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Se, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem se caracterizado com uma identidade de educação compensatória, o Ensino Médio com uma concepção predominantemente conteudista e a educação profissional regida pela lógica da profissionalização estreita, constitui um desafio constante superar essa realidade por aqueles que são comprometidos organicamente com a educação dos que vivem do trabalho e que, por diferentes razões, tiveram negado o direito de estudar e concluir sua escolaridade nos tempos de criança e de adolescente.

A busca por uma educação integrada, que contribua para superar a dicotomia concepção-execução, assentada na compreensão de ser humano como sujeito omnilateral, no sentido gramsciano, como trabalhador dirigente, aquele que é capaz de atuar praticamente, trabalhar tecnicamente e, ao mesmo tempo, trabalhar intelectualmente, é uma luta contra-hegemônica e deve ser uma luta coletiva. No âmbito educativo, tem por base a concepção de educação enquanto prática social que se manifesta como processo humanizador, e não um processo reduzido aos interesses oportunistas do mercado de trabalho, regidos exclusivamente pela lógica de uma estrutura social capitalista.

Ciavatta (2005), ao abordar a questão da *integração* na perspectiva de relação do ensino médio integrado ao ensino técnico que subsidia a organização dos cursos do PROEJA, ora sob enfoque, discute o termo 'integrar' no sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Isto significa tratar a educação na perspectiva da totalidade social.

Na mesma direção, Ramos (2008) ao discutir possibilidades de um currículo que integre a educação básica à educação profissional, seja este na modalidade EJA ou não, analisa o 'conceito de integração' em sentidos diversos que se complementam.

No primeiro sentido atribuído à 'integração', pela autora está expressa uma concepção de formação humana implicada numa educação que integra as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, isto é, trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores. Tal posição tem como propósito fundamental "[...] proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas" (RAMOS, 2008, p. 67).

Dessa forma, apoiada em pressupostos marxistas, Ramos (2008, 2010) compreende o trabalho no seu sentido ontológico, como realização humana, como "[...] processo inerente ao ser e mediação fundamental de suas relações com a realidade material e social" (RAMOS, 2008, p.67), e, no sentido histórico, como prática econômica, cujo significado é redefinido pela historicidade do modo de produção. Considerando a dimensão ontocriativa desse processo eminentemente humano, Marx (1983, p. 149-150) afirma que:

[...] o trabalho é um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Quanto ao que significa 'ciência', a autora antes citada, a define como conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam intervenção sobre ela. Por sua vez, a sua compreensão de 'cultura' encontra-se embasada em Gramsci, como expressão da organização político-econômica da sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. A cultura é, portanto, um conjunto

de representações e comportamentos, corresponde às linguagens e aos códigos éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de um grupo social (RAMOS, 2008).

Vale enfatizar que é a relação indissociável entre esses três processos da atividade humana que define o trabalho como princípio educativo, assentado em uma concepção epistemológica e pedagógica que “[...] incorpora valores ético-políticos, e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2008, p.78). Essa ‘*práxis*’, para Vasquez (1997, p. 34), é a “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana e teórica, na medida em que esta ação é consciente”. Sendo assim, exige-se unidade entre teoria e prática durante todo processo formativo, e, portanto, em cada campo de conhecimento que integra o currículo da formação.

Outro sentido de ‘*integração*’ discutido por Ramos, o qual também é compartilhado por Machado (2006), e que, igualmente, se expressa comprometido com as diretrizes ético-políticas da construção do conhecimento pela mediação do trabalho da ciência e da cultura é a integração de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos como totalidade curricular. Para as referidas autoras, o desafio inicial que está posto consiste na revisão da idéia plantada pelo positivismo ao longo da história - de que os conhecimentos gerais sejam teorias e de que os conhecimentos específicos sejam aplicações dessas teorias. A partir dessa idéia, se naturaliza o entendimento de que “o professor de educação básica [e, portanto, de ensino médio] ministra as teorias gerais, enquanto o professor de formação técnica ministra as suas aplicações” (RAMOS, 2008, p. 16).

A autora sob enfoque elucida que esses conhecimentos se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente, porém, epistemologicamente, estes formam uma unidade, pois qualquer conhecimento implica uma dimensão geral e uma dimensão específica, tornando-se, por isso, fundamental compreendê-los em suas especificidades, a partir de sua historicidade, finalidades e potencialidades, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. Com esse entendimento, Ramos (2008, p. 17) afirma que:

[...] Nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. [...] se forem ensinados exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos do que foi aprendido.

Na mesma direção, ressalta, ainda, que um conhecimento de formação geral adquire sentido claro quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo, desvelando o que pode ser compreendido e executado a partir dele. Sendo assim, em um currículo integrado evita-se permanecer em um nível exclusivamente geral de conhecimento, posto que se estruturam objetivos de produção, bem como, em níveis que se põem em termos restritos de especificidade, pois conceitos apropriados produtivamente devem ser formulados ou compreendidos articuladamente com as ciências, tidas e havidas como básicas.

Portanto, o grande desafio é justamente construir processos de integração entre esses conhecimentos que, organizados como conteúdos de ensino, correspondem aos conceitos, teorias e métodos, constituem como síntese da apropriação histórica da realidade material e social elaborada pelo homem. Assim, o conhecimento deve ser organizado e o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido de forma que os conceitos sejam associados a fenômenos reais, pois a teoria separada da realidade concreta torna-se vazia, abstrata.

Dessa forma, urge estudar a atividade profissional numa perspectiva mais ampla, de totalização. Isto quer dizer que, além dos determinantes técnicos, operacionais e organizacionais do processo de trabalho, devem ser considerados os de ordem econômico-produtivos, físico-ambientais, sócio-históricos, culturais e políticos, não perdendo de vista que os trabalhadores são sujeitos dessa realidade objetiva, constituídos pelas relações sociais de trabalho.

Deriva-se daí a necessidade de relacionar os saberes científicos, técnicos, operacionais e organizacionais que estruturam as atividades de trabalho, predominantes no âmbito da formação profissional específica, aos demais saberes associados à formação básica geral, tais como os das Ciências da Natureza e da Matemática, das Ciências Hu-

manas e Sociais e das Linguagens, numa perspectiva interdisciplinar, arraigada à concepção de que não se deve dissociar teoria da prática, uma vez que as relações que podem ser estabelecidas permitem a reconstituição da totalidade pela vinculação entre conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, situados nos diversos campos das ciências representados em disciplinas (RAMOS, 2008).

Essa concepção de formação integrada, fundada nos princípios até aqui discutidos, comprometida com o perfil de homem/trabalhador dirigente, traz implicações políticas, epistemológicas, curriculares, pedagógicas e didáticas substantivas, na medida em que pressupõe que deve ocorrer certa convergência sobre que 'ser humano' e que 'profissional' vai ser formado e quais estratégias serão as mais indicadas para traduzir operacionalmente os valores e as perspectivas que forem priorizados (MACHADO, 2006).

Tais implicações se expressam desde o projeto pedagógico da instituição às práticas que se materializam no contexto do ensino de cada campo de conhecimento, em qualquer forma organizativa assumida por ele. Nessa direção, os diferentes campos de conhecimentos - vinculados à base comum nacional e à formação específica - que compõem o currículo e dão base a esse processo formativo, precisam se mostrar com coerência interna e evidenciar, de forma consistente, desde o planejamento à avaliação do processo pedagógico desenvolvido, à construção intencional destes sentidos e perspectivas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998, p.207) encontra-se inscrito que cada área do conhecimento deve possibilitar, de forma articulada, "o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam à necessidade da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo". Tais orientações são referendadas pelo Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009), quando define o trabalho e a pesquisa como princípios que devem fundamentar cursos dessa natureza.

No contexto do Ensino Técnico articulado ao Médio do PROEJA, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, essa é uma necessidade urgente para que possa "[...] atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a nature-

za da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2009, p. 36).

Sem dúvida, isso necessita ser potencializado no contexto de dois processos básicos, indissociáveis, nos quais, a formação cognitiva e cidadã se materializa: nos processos de ensino e de aprendizagem remendo, necessariamente para a adoção de uma concepção de ensinar e aprender diferenciada da que tem prevalecido, orientada pelo pressuposto de homem como ser histórico-social.

As contribuições de Gasparin (2005), Geraldo (2009) e Veiga (1993, 2009), apresentam elementos que sinalizam para as possibilidades de um ensino sob novas/outras bases filosóficas e pedagógicas, seja na Área de Ciência da Natureza e da Matemática, seja em outros campos de conhecimentos, que se contraponham às formas tradicionais de ensinar, e possam, integrar educação e trabalho, assegurando, simultaneamente, domínio dos conteúdos básicos e dos conteúdos da profissão.

Veiga (2009), a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, ressalta o ensinar como um processo sistemático, intencional, dinâmico, interdependente e relacional que exige apreensão da realidade. Isto significa tratá-lo como uma totalidade concreta, analisá-lo e revisá-lo à luz do contexto social, das mudanças ocorridas na instituição educativa e das condições objetivas do exercício profissional.

É importante ressaltar, que nas formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo significa "o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005, p.13). A especificidade da educação e do ensino é, neste sentido, o conhecimento científico, o saber produzido e sistematizado historicamente pelos homens, e não o conhecimento espontâneo, que faz parte do senso comum. O conhecimento científico, como conhecimento elaborado, fornece instrumentos de compreensão e atuação efetiva na realidade.

Entretanto, não se trata de excluir os saberes que o estudante apresenta, construídos nos diferentes contextos de suas relações cotidianas, mas, sim, de tomá-los como ponto de partida, para que re-

avaliados, retomados em seus significados à luz dos conhecimentos científicos, possam potencializar a passagem do senso comum à consciência filosófica, como afirma Saviani.

Sendo assim, os conhecimentos das Ciências da Natureza e da Matemática têm papel relevante, na medida em que possibilitam, ao mesmo tempo,

[...] elevar o nível do pensamento dos estudantes e permitir-lhes o conhecimento da realidade, o que é indispensável para que eles não apenas conheçam e saibam interpretar o mundo em que vivem, mas também, e, sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo (SAVIANI, 2003, p. 71).

Para os estudantes do PROEJA, a apropriação desses conteúdos é parte da recuperação de tantos direitos que lhes foram, escolar e socialmente, negados, de forma a possibilitar sua inclusão social e emancipação como sujeitos históricos.

Nesse sentido, cabe recuperar o entendimento de Veiga (2009) quando ressalta que o ensino é um processo vinculado à aprendizagem caracterizado pela unidade dialética do papel sistematizador, direcionador, mediador do professor e da auto-atividade do aluno, sujeito real, concreto e histórico, que interioriza, se apropria e re-elabora os conhecimentos, habilidades e valores a serem utilizados em sua vida, podendo retomar e atribuir, constantemente, novos e outros significados, de acordo com suas necessidades e criatividade. As ênfases não podem ser postas apenas no ensino, nem somente na aprendizagem, mas nas relações compreensivas imbricadas na interação dessas duas dimensões permeadas pelo interesse em provocar o crescimento tanto dos professores como dos alunos, em termos gerais. Ambos são sujeitos dos processos que se imbricam, embora tenham pontos de partida diferenciados.

Esse entendimento traz implicações importantes para o ensino e para a aprendizagem que se potencializam no contexto dos cursos do PROEJA, na medida em que os jovens e adultos neles inseridos apresentam singularidades que devem ser reconhecidas e respeitadas. Isto porque, os estudantes desta modalidade são pessoas com trajetórias escolares descontínuas e, ao mesmo tempo, são homens e mulheres

que manifestam heterogeneidade quanto à faixa etária, etnia, conhecimentos e ocupações, e que buscam a escola por diferentes razões, trazendo já uma bagagem de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral que não podem ser ignorados. Tais saberes, devem se constituir, conforme análise de Vygotsky (2001), ponto de partida para a formação ou para a ampliação de idéias ou de conceitos científicos, o que implica a adoção de processos metodológicos, possibilitando que os conhecimentos científicos sejam analisados, compreendidos e apreendidos dentro de uma totalidade dinâmica.

Consoante com esse entendimento, ganha relevo neste estudo, a concepção metodológica do processo de ensino-aprendizagem proposto por Saviani (2003) que, seguindo a lógica dialética de elaboração do conhecimento científico, explicita o movimento do pensamento para aquisição de conhecimento, implicando a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Nesse sentido, se constitui o caminho por meio do qual os estudantes, ao se apropriarem dos conhecimentos científicos, partem da visão caótica do todo, do conhecimento empírico (síntese), passam pelas abstrações e determinações mais simples desse todo (análise) e chegam ao conhecimento elaborado, em que esse todo é compreendido em suas múltiplas relações e determinações (síntese).

Contrapondo-se às pedagogias conservadoras, esse processo metodológico pode ser dinamizado em fases ou etapas, articuladas e intercomplementares, que implicam aspectos e relações relevantes, quais sejam: a **Prática Social** como ponto de partida; a **Problemática** na qual são identificados problemas postos pela prática social e os conhecimentos necessários à solução da problemática levantada; a **Instrumentalização** que consiste na apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários para resolução de problemas detectados na prática social; a **Catarse** na qual predomina a síntese, expressão da efetiva aprendizagem do aluno e, novamente, a **Prática Social** como ponto de chegada, na qual os estudantes, certamente, já ascenderam ao nível sintético de compreensão da realidade.

Acredito que procedimentos cognitivo-pedagógicos desse porte se apresentam como via fecunda para promover a integração dos conhecimentos da formação geral à formação profissional, no âmbito

processual das Ciências Naturais e da Matemática, na medida em que possibilita explorar objetos de estudo na sua inteireza e historicidade, valorizando conhecimentos prévios e potencializando a participação ativa de estudantes durante todo o processo. Nesses termos, os estudantes constroem, simultaneamente, o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*, em função do ensino redimensionado que inclui aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais de conteúdos escolares, considerados científica e socialmente úteis à formação de trabalhadores cidadãos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos concernentes à concepção de ensino médio integrado à educação profissional aqui discutidos são a base do estudo que realizo acerca do Ensino das Ciências da Natureza e da Matemática nos Cursos Técnico do PROEJA, buscando apreender os termos pelos quais a prática de ensino nesta modalidade, propicia integração da base de formação geral à base de formação específica, de maneira a formar um profissional qualificado, científica e pedagogicamente, de caráter amplo e sólido.

A opção por um estudo dessa natureza revela minha intenção de contribuir, efetivamente, para a mudança de paradigmas epistemológicos e pedagógicos que se impõem na realidade institucional, em que se constatam os impactos nas práticas educativas que separam a teoria da prática, impedindo o diálogo entre os campos de conhecimentos, cindindo trabalho intelectual e trabalho manual, dicotomizando o processo formativo, sem propiciar a construção de conhecimentos numa perspectiva de totalidade e, por conseguinte, sem formar o ser humano integral.

Nessa perspectiva, para apreender as questões que possibilitam ou dificultam a integração de conhecimentos da formação geral aos da formação profissional no Ensino, tomo como esteio dessa investigação, abordagens dialéticas, que permitirão compreender a prática de ensino em sua dimensão ampla, na sua complexidade e possibilidades, compreendendo-a como uma produção histórica, em contínua transformação, síntese de múltiplas determinações, movida por

contradições e, portanto, podendo ser retomada em seus sentidos e significados para ser reconstruída.

Acredito que, assim, o referencial teórico acerca do ensino integrado que vincule a educação profissional ao ensino médio, na modalidade EJA ou não, incluindo entre outras a área das Ciências Naturais e da Matemática, fornecerá elementos não só para a análise do objeto investigado, mas também para que possa construir alternativas de enfrentamento dos limites e das dificuldades que um estudo rigoroso e metódico permitirá identificar para compreender e praticar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 e 41 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio. Brasília, DF, 1998.

_____. Programa nacional de integração de educação profissional com a educação básica modalidade de educação de jovens e adultos. Documento Base. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília, 2009.

BRUYNE, Paul de et al. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1991.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Sílvio A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos. **Contraponto**, Itajaí, v.3, n.3, p.393-405, set/dez 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MALDANER, Otávio A. Concepções epistemológicas no ensino de Ciências. In: SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R. M. de. **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: Vieira Gráfica e Editora LTDA., 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim, n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, 2006.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2008.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

SANTOS. C. H. A matemática e o ensino da matemática. In: KUENZER, Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, W.L. P; SCHNETZLER, R.P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VYGOTSKY. L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA:
componentes didático-pedagógicos para o exercício da crítica**

*Luciana Rocha Cavalcante
César Augusto Castro*

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias na sociedade contemporânea, sobretudo aquelas que se originam da eletrônica e da informática, ao permitir uma troca cultural que ultrapasse as fronteiras geográficas, tem exigido o aprendizado de uma Língua Estrangeira Moderna - LEM. Os intercâmbios internacionais e científicos, comerciais e culturais são cada vez mais freqüentes, causando uma demanda pelo ensino de uma LEM, que possibilite não apenas o desenvolvimento profissional mas, acima de tudo, contribua para a formação da cidadania, uma vez que através da língua o homem é capaz de refletir, pensar, exprimir, adquirir conhecimento, tornar-se participativo, enfim, compreender a realidade e nela intervir criticamente. Assim, o aprendizado da Língua Inglesa tem sido apresentado como possibilidade de acompanhar o processo de desenvolvimento tecnológico e científico do mundo moderno, residindo como uma exigência cultural, política e econômica do homem globalizado.

Pensando, então, no significado que se tem atribuído à aprendizagem da Língua Inglesa na atualidade, este artigo pretende analisar a prática docente de professores de Língua Inglesa, identificando elementos didático-pedagógicos nela presentes, concepção de Língua(gem) e de Língua Inglesa que tem orientado sua prática, a partir da qual foi possível perceber se sua finalidade é condizente com a promoção de uma aprendizagem que proporcione não só a aquisição

de um novo código lingüístico, mas, além disso, seja capaz de provocar novas formas de pensar e agir.

São enfatizados, portanto, em relação à natureza da prática pedagógica do professor de Língua Inglesa, concepções, abordagens e métodos por ele utilizados, refletindo, do mesmo modo, seu papel político-ideológico. Busca, ainda, perceber em que medida os valores, crenças e atitudes manifestas são condizentes com a realidade em que ele e seus alunos estão inseridos.

Esta reflexão inscreve-se no âmbito da pesquisa de Mestrado que resultou em dissertação¹⁷, defendida em 2003, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujo *locus* de investigação foi o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense.

2 DA NATUREZA E DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – BASE TEÓRICA

A prática dos professores de Língua Inglesa do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense foi compreendida como uma ação que, embora extrapole os limites específicos do exercício pedagógico, sobretudo o inclui. Isso significa que a prática pedagógica enquanto uma dimensão da prática social permite não apenas o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mas, a partir dele, o alcance de capacidades outras que vão repercutir em todas as esferas da vida social, formando seres humanos autônomos capazes de perceber contradições, de atribuir significados, de tomar decisões significativas e de agir conscientemente num mundo em constante transformação.

Por isso, identificar e compreender a concepção de Língua(gem) e de Língua Inglesa, as abordagens, os métodos e as técnicas adotadas pelos professores e seu papel político-ideológico – para assim apreender a maneira como sua atuação contribui ou não na formação de alunos participativos, críticos, transformadores da realidade e, sobretudo, conscientes de seu papel político na sociedade – tornou-se claramen-

¹⁷ “A prática do professor de Língua Inglesa no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense: dimensão pedagógica e político-ideológica”. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMA, São Luís, 2003.

te uma preocupação que, em última análise, corresponde à própria finalidade da educação. Não por menos, as indagações postuladas e as respostas encontradas sobre as dimensões da prática pedagógica – concepção, abordagem, método e técnicas – foram importantes para compreender a atuação educacional dos professores, já que, explícita ou não, será sempre o resultado de um modo determinado de entender a sociedade e o papel que nela desenvolvem.

Nessa perspectiva, considerou-se o professor como agente que exercita a ação político-pedagógica da escola cuja tarefa é favorecer à sua clientela a construção do conhecimento e o domínio de competências, através do acesso a um tipo de informação, saber e habilidade, capazes de conferir sentido e significado à vida. Prática essa que favoreça ao aluno, quando requisitado, inserir-se – em condições de igualdade – no mercado de trabalho cada vez mais exigente nos tempos atuais.

Nesse sentido, uma pedagogia crítica será aquela que permitirá que se busque no interior da escola respostas pedagógico-didáticas para o exercício da crítica, a partir de situações concretas vividas pelo aluno (LIBÂNEO, 2001). É, pois, papel da escola questionar o saber estabelecido, proporcionando ao aluno condições de construir novos conhecimentos a partir de seu cotidiano, já que é do processo dialético de continuidade e ruptura, negando e transformando, que o novo conhecimento se produz a partir da experiência anterior (Saviani, 1998).

Feitas essas considerações, o ensino da Língua Inglesa precisa ser compreendido como parte integrante de um processo educativo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, então, como premissa básica da educação o fato de esta referir-se sempre a uma sociedade concreta e historicamente situada. A educação traduz-se, desse modo, numa das muitas manifestações sociais em termos de ação recíproca entendida, pois, como atividade mediadora. Somente um exame criterioso, que permita identificar em cada sociedade suas manifestações fundamentais e derivadas, suas contradições principais e secundárias, é que permitirá que se determine o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre as demais forças sociais sob sua influência (SAVIANI, 1998).

Desta forma, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, ao contrário do que pensam os tradicionalistas, fornece talvez o material primeiro para o entendimento de que o idioma possa colaborar para fazer o educando chegar mais perto de si mesmo, isto é, entender melhor o seu papel político, social e histórico e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura, como bem enfatiza Lopes (2000).

Situados em campos acadêmicos diversificados, os autores que serviram de referência analítica na pesquisa, dentre eles, Lopes (2000), Crystal (2001), Tóti (1991) Libâneo et al (2003), convergem a uma compreensão de que os saberes específicos, no caso em questão, a Língua Inglesa constitui em mais um recurso de que o aluno pode e deve dispor na medida em que novas requisições se fazem necessárias face às exigências da sociedade moderna, evidenciando possíveis articulações entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico.

3 DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Ao selecionar e organizar o conteúdo de suas matérias ou escolher técnicas de ensino e avaliação, enfim, a maneira como os professores desempenham seu trabalho – expressam, na verdade, pressupostos teórico-metodológicos. Em outras palavras, suas escolhas pedagógicas, os objetivos pretendidos, os recursos utilizados vão refletir, em última análise, uma concepção de linguagem que pode ser entendida tanto como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, e ainda, como forma ou processo de interação comunicativa produzindo efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação de comunicação, em um dado contexto sócio-histórico e ideológico (Travaglia, 2002).

Guardadas as especificidades de pontos de vista e expressões cotidianas, ou seja, a prática docente de Língua Inglesa no Liceu Maranhense, os professores analisados mantêm uma certa coerência quanto ao entendimento de seu papel político-pedagógico. Sabem dimensionar o quanto pode sua atuação colaborar na formação de pessoas que terão condições críticas de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Foi possível perceber compatibilidades entre as posições assumidas nas entrevistas e o que foi observado em sala de aula sobre a concepção de língua(gem), abordagens, métodos e técnicas, com o entendimento de que a Língua Inglesa seja uma ferramenta complementar de que o aluno possa se utilizar para responder às exigências da sociedade moderna no contexto da globalização.

Para uma melhor compreensão do processo de pesquisa da qual se extraiu os elementos aqui analisados, ressalva-se que a “classificação” adotada diz respeito a uma necessidade metodológica que permitisse, a partir de aspectos mais recorrentes nos depoimentos, estabelecer alguns parâmetros diferenciadores. Trata-se aqui do caráter aproximativo do conhecimento na medida em que o exercício teoria-empíria de explicação da realidade não consegue traduzi-la em toda a sua complexidade. Sendo a língua uma instituição social viva, deve-se observar que não se pode estabelecer uma taxionomia rígida a tal ponto de enquadrar sua compreensão e ensino num ou outro método. Há que se relativizar, inclusive, levando em conta os limites didático-pedagógicos das escolas, sobretudo as públicas, que acabam por impedir todo o exercício do potencial criativo tanto do professor quanto dos alunos.

As diferenciações identificadas nos depoimentos em relação à concepções de língua(gem) e língua estrangeira transitaram ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação, ora como processo de interação, conforme convencionadas na literatura e já referido anteriormente.

Indagados sobre a relação Língua Inglesa-escola-sociedade, face às grandes transformações econômicas, sociais, políticas, tecnológicas contemporâneas, questões como poder e hegemonia da Língua Inglesa aparecem marcadamente nas falas, identificando-se o papel que o inglês pode desempenhar não só no desenvolvimento de recursos humanos quanto, num sentido mais amplo, na promoção das relações políticas e comerciais.

Percebeu-se reiterada preocupação, por parte dos docentes entrevistados, com a preparação dos alunos para com as requisições da vida moderna, as quais incluem desde a iniciação à linguagem da computação, passando por necessidades cotidianas como leitura de manuais

de eletroeletrônicos, até a preparação para exames seletivos e ingresso no mercado de trabalho.

Pelo fato de ser uma língua hegemônica, a disseminação do inglês – embora possa indicar o predomínio de uma perspectiva ocidental do mundo – aparece nos depoimentos; o que tende a atribuir à língua uma neutralidade ideológica, entendida por Fishman (1987 apud PAIVA, 1996), como referenciada a um estilo de vida que parece representar a vida moderna, a tecnologia popular, os bens de consumo, a cultura jovem e a promessa de mobilidade sociopessoal. O que sobressai, entretanto, é o uso da língua como instrumento de comunicação entre os povos no mundo, mas que deve guardar a devida e necessária preocupação com a realidade e os valores locais tendo em vista o reconhecimento das diferenças e da própria identidade. Nesse aspecto, reafirma-se o reconhecimento do inglês como língua internacional, mas que deve servir como instrumento, não significando uma adoção estritamente integrativa de outra cultura. Em última análise trata de enfatizar seu objetivo instrumental.

Oposta a essa leitura do inglês como língua disseminada em contextos culturais diversos, há uma posição que identifica que o seu conhecimento está reservado a grupos privilegiados na sociedade e acredita que essa exclusividade possa ser fator de discriminação e exclusão social, o que parece relacionar inglês com poder e *status*, embora advoque a sua disponibilização para o conjunto da sociedade, de modo a não se restringir apenas a alguns segmentos.

A combinação de diferentes procedimentos de investigação, em especial a entrevista e a observação, permitiu evidenciar a priorização do conhecimento lingüístico centrado nas estruturas da língua, estando descontextualizado ou pouco direcionado para os interesses discentes contrariando o que foi manifestado nas entrevistas, revelando uma contradição entre a prática em sala de aula e o que os discursos expressaram.

A persistência no ensino centrado nas estruturas gramaticais e a secundarização de outros elementos da comunicação está muito próxima da teoria estruturalista, como indica a literatura, ao priorizar a compreensão e a expressão oral e escrita dentro de uma ordem hierárquica o que poderia indicar possíveis explicações para uma atuação

pouco motivadora e, conseqüentemente, pouco significativa para os alunos.

Verificou-se, ainda, que os professores têm preferência por um ou outro procedimento de ensino e, também, que há uma combinação de técnicas que transita de um método a outro, tendo como elemento convergente o ensino da gramática. Esta, mesmo quando não assumida explicitamente, aparece como necessária para o domínio da Língua Inglesa, cuja análise recai, nessa perspectiva, sobre a forma e flexão das palavras. Os textos são trabalhados de modo gradual, sendo que a tradução da língua inglesa para a língua materna é típica dos exercícios adotados em que o conteúdo fica em segundo plano.

Por outro lado, também se verificou que em alguns casos a gramática nem sempre assume a centralidade, em que sua contextualização torna-se premissa básica tendo em vista a questão textual e discursiva. Importa uma competência comunicativa que inclui dedutivamente o conhecimento gramatical, mas nele não se encerra, preocupando-se com a “capacidade de uso de seu conhecimento de regras lingüísticas para uma comunicação eficaz” (WIDDOWSON, 1991).

Quanto à técnica, despertou atenção a adoção majoritária de aulas expositivas, em que a interação com o aluno e com o conhecimento construído previamente não eram levados em consideração, o que implicava na ausência de uma organização cognitiva da realidade, como preceituam os PCNs e o próprio Plano Anual do CEM Liceu Maranhense/ 2003. Não se percebeu a utilização de procedimentos metodológicos variados, que poderia dinamizar as aulas, tornando-as agradáveis e produtivas.

A constante utilização do quadro-de-giz propicia a esse fazer docente o aparecimento de dificuldades tais que irão resultar numa relação ensino/aprendizagem pessimista quanto à viabilidade de se aprender um idioma estrangeiro. Relato dos próprios professores dá indicações ao fato de os alunos não conseguirem perceber a relação desse conhecimento com suas necessidades diárias, o que pode ser parcialmente explicado pela rotinização do ensino na medida em que a aula se realiza de modo repetitivo, sem atrativos e pelos audiovisuais.

Além da carência de recursos audiovisuais, constatou-se que a atuação dos professores se faz na ausência do uso do livro didático, o que tende a reforçar o desinteresse do aluno, uma vez que este é um instrumento importante que contribui para que o processo ensino/aprendizagem se realize de forma motivadora e desafiante.

Um outro aspecto relatado pelos professores como responsável pelo desinteresse dos alunos pela Língua Inglesa é o fato de julgarem-na difícil e sem aplicabilidade nas suas realizações, fato este, corroborado na opção pela língua espanhola nos processos seletivos, por ser esta, na visão dos alunos, mais parecida com o idioma materno.

No que diz respeito ao relacionamento professor/aluno, observou-se uma prática marcada por comportamentos pedagógicos ora centrados na concepção tradicional, ora na progressista, em que o docente oscilava em fazer-se controlador ou facilitador. A postura centralizadora caracterizou-se pela apropriação do conteúdo de forma unilateral, não construído em conjunto com o aluno, sujeito cognoscente, que expressa seu pensamento através da linguagem adquirida no interior da sociedade. Ou seja, quase nunca era dada ao aluno a oportunidade de inferir ou adicionar alguma informação previamente adquirida, não propiciando conexão entre o conhecimento lingüístico pátrio do aluno e o novo em questão.

Um outro aspecto objeto de apreciação foi o modo como os alunos eram avaliados, isto é, quais critérios serviam como parâmetro para diagnosticar seu aproveitamento, quais mecanismos e componentes valorativos eram utilizados para medir a assimilação do conteúdo. Constatou-se coerência entre o material analisado e os depoimentos dos docentes, pois no que diz respeito aos testes escritos, estes traziam quase que totalmente questões relacionadas com tópicos gramaticais descontextualizados, o que vem confirmar a predominância de uma concepção com características mais tradicionais de língua(gem). Desse modo, há clara associação entre o êxito no conhecimento desse idioma ao domínio de estruturas gramaticais.

Por outro lado, professores mais próximos da abordagem comunicativa fazem uso de outros mecanismos de avaliação com destaque à participação em sala de aula, à execução de tarefas diversas e à assi-

duidade. Da mesma maneira, as avaliações escritas são elaboradas de modo a provocar no aluno atitude ativa, interligada a conhecimentos de vida e de outras disciplinas do currículo em que pudesse demonstrar e desenvolver seu potencial crítico e criativo.

Destaca-se, ainda, como aspecto positivo os temas abordados em sala de aula que, apesar de serem previamente selecionados durante o planejamento das aulas, tratavam do universo cultural jovem, sem destaque à cultura norte-americana ou inglesa, ou de qualquer outro país que adota a Língua Inglesa como idioma materno. Não foi percebido, dessa forma, nenhum tipo de comportamento que enfatizasse o idioma inglês, o seu povo, a sua cultura, como superiores ao modo de ser brasileiro, e que pudesse conduzir a um acultramento ideológico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia da globalização, ideologicamente disseminada nesse início de século, acena para uma possível igualdade entre diferentes, que tende a escamotear assimetrias e hierarquias, quer seja entre povos e países, quer seja no interior de uma mesma unidade territorial. Se for fato que a possibilidade da igualdade está no acesso a diferentes tipos de serviços disponibilizados pelo poder público, pode-se inferir que o acesso a um idioma estrangeiro no espaço da escola pública constituiu-se num recurso necessário capaz de contrabalançar as diferenças, não a ponto de forjar uma homogeneização, mas, inclusive de reafirmação dos valores e da cultura local.

Nesse contexto, a Língua Inglesa é aqui compreendida como um veículo de comunicação universal, que proporciona o contato entre diferentes povos sem, é claro, deixar de reconhecer o valor de outras culturas e línguas menos propagadas mundialmente. Caso contrário, corre-se o risco de defender um posicionamento que tende a fortalecer a desigualdade, na medida em que valoriza o saber de uma nação em detrimento de outra e de aceitar com certa naturalidade o poder dos que praticam o inglês como língua materna.

A esse respeito, Moita Lopes (2003) adverte sobre a importância de se compreender que o mundo contemporâneo se organiza majoritariamente por um discurso construído em inglês, que fundamentado

no *pensamento único*, pautado pela chamada globalização, influencia o que se faz e o que se pensa em todos os lugares.

No âmbito da análise aqui empreendida, a precariedade das condições em que se efetiva a prática docente sustenta o mito criado na sociedade de que o aluno da escola pública não tem capacidade de aprender um idioma estrangeiro e, ainda, que este é um tipo de saber que não apenas é privilégio da classe dominante como é considerado irrelevante para os mais pauperizados. Desta forma, pouco se tem feito do ponto de vista de uma ação pública para garantir a aquisição com competência de um outro idioma.

Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de ações que possam colaborar com a inserção do aluno na sociedade, cujo acesso a uma língua estrangeira favoreça o conhecimento de outras culturas; a aquisição de novos saberes e a possibilidade de se fazer presente no mundo, dito “sem fronteiras”, em que o código lingüístico dominante é o inglês.

Ressalva-se, contudo, que esse sentido dado à Língua Inglesa - naturalização e domínio - só poderá ser contestado, segundo Moita Lopes, quando se consegue compreender a complexidade da nova ordem mundial e do papel do discurso na vida contemporânea, de modo a construir alianças anti-hegemônicas, inclusive no próprio interior da sala de aula, colaborando na luta política e ética pela construção de melhores futuros (MOITA LOPES, 2003).

Dessa forma, na relação Língua Inglesa-escola-sociedade, destaca-se nos depoimentos analisados a perspectiva pragmática, que considera a informatização da sociedade um dado da realidade contemporânea, com decisiva implicação na obtenção da informação produzida hegemonicamente em inglês.

A vivência de pesquisadora junto ao seu campo de pesquisa, assim como os documentos apreciados e analisados proporcionaram elementos que permitem confrontar objetivos e prescrições teóricas com a realidade da sala de aula. Sabe-se que no exercício pedagógico são necessárias, ora competências e habilidades da área de linguagem com seus códigos e suas tecnologias, ora eixos temáticos (ética e cidadania; a criação de valores), ora, finalmente, a própria avaliação do rendimento escolar. Tudo isto se revela um complexo educativo a que pouco se tem recorrido nas práticas pedagógicas analisadas. Assim sendo, essa

situação um tanto pessimista continua ensejando que deficiências e precariedades ainda permeiem a escola pública.

Importante considerar, então, no ambiente escolar, a necessidade de infra-estrutura adequada para garantir processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, em que os meios audiovisuais são ferramentas auxiliares imprescindíveis, que se revelaram precários não possibilitando aos professores otimizar sua atuação pedagógica em nível desejado. Os estímulos audiovisuais despertam a curiosidade do aluno em aprender não só um novo código, mas, também, garantem acesso a informações variadas, tanto de sua própria cultura quanto de outras, que podem ser transmitidas em um idioma diferente do seu, no caso em tela, o inglês.

Coloca-se, ainda, como necessário ampliar, no interior da sala de aula, oportunidades de se relacionar o conhecimento lingüístico com outras disciplinas do currículo escolar, proporcionando um diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento, extraídos também do universo juvenil, revelando mais que um procedimento metodológico, uma postura ético-política. Essa preocupação foi apresentada de modo ainda muito marginal, mas, por outro lado, quando manifestada, se constituiu de forma bastante criativa.

Em função do papel como educador e formador, compreende-se que é compromisso e dever do professor interagir com seus alunos de maneira que possa vir a realizar atividades que contribuam na formação desses sujeitos, tornando-os conscientes, críticos e participativos capazes de compreender o mundo em que vivem. Mundo esse que, cunhado pela concorrência desumana e desleal entre iguais, vai instituindo lugares e posições marcadamente desiguais.

Deste modo, a prática docente e a relação construída entre professor e aluno têm implicações que vão além dos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos no interior da escola. Compõem uma situação que não se restringe à mera ampliação de oportunidades educacionais ou difusão de conhecimentos, mas possui uma dimensão cultural e político-ideológica que influencia o modo como o aluno constrói suas próprias referências, posicionando-se criticamente ou não, numa dada realidade. Presume-se que o conhecimento fornecido pela escola possa ser reelaborado criticamente pelo aluno de modo

que a prática educativa escolar seja aprimorada, elevando cultural e cientificamente as camadas populares, contribuindo para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas – melhoria de vida – e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Espera-se que os resultados obtidos com este trabalho possam fomentar reflexões acerca da atuação pedagógica do professor de Língua Inglesa. É com essa perspectiva que este estudo pode vir a contribuir tanto com a prática pedagógica de futuros professores de Língua Inglesa quanto para o repensar de minha prática futura, como professora de inglês da UFMA e como cidadã. Considera-se, ainda, que a realização de estudos semelhantes seria importante, haja vista a importância de uma pesquisa assim para se buscar a melhoria da qualidade de ensino tão perseguida por aqueles que fazem parte do cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

CELANI, Maria Antonieta. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeiras(s) no 1º e 2º graus. **ABRALIN**. Boletim da Associação Brasileira de Linguística, Maceió, v. 1. 1996.

_____. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DISCURSO E IDEOLOGIA, 1987, Rio de Janeiro, **Comunicação...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. Mesa-redonda.

_____. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHOMSKY, Noam. **EL lenguaje y los problemas del conocimiento**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

_____. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Ed. UnB, 1998.

_____. **Syntatic Structures**. Mouton: The Hague, 1957.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge, Uk: Cambridge University Press, 2001.

_____. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge, Uk: Cambridge University Press, 1997.

_____. **The English language**. Cambridge, Uk: Cambridge University Press, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1999.

D'ARAUJO, Maria Celina. **A era Vargas**. São Paulo: Moderna, 2000.

IANNI, Octavio **Teorias da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **A sociedade global**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **O príncipe eletrônico**. São Paulo: PUC, 1998. Mimeografado.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A avaliação escolar. In: LIBÂNIO, José Carlos (Org.). **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. cap. 9.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LICEU MARANHENSE. **Plano anual 2003**. São Luís, 2003.

LOPES, Luis Paulo da Moita **A nova ordem mundial, os parâmetros Curriculares nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política**. 2003. Mimeografado.

_____. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

MARANHÃO. Gerência de Desenvolvimento Humano. **Documento da Subgerência de Ensino, Supervisão do Ensino Médio**. São Luís, 2003.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUCAL, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas: UFMG, 1996. p. 41-55.

SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVEIRA, Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TOTIS, Verônica P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

ETNIA, RAÇA E IDENTIDADE: pontos e contrapontos no currículo escolar

Sueli Borges Pereira

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O presente texto é fruto de estudos e reflexões sobre o currículo escolar numa perspectiva do multiculturalismo e do interculturalismo que colocam na centralidade dos debates categorias como raça, etnia e identidade. Reproduz, parcialmente, os resultados de minha dissertação de mestrado defendida em 2007 na Universidade Federal do Maranhão¹⁸. Trata-se de um estudo sobre o tratamento dado à questão étnico-racial no currículo do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, considerando as relações possíveis entre as concepções dos professores quanto às relações raciais no Brasil, papel da escola, currículo, cultura, identidade, entre outras, e a forma como selecionam e organizam os conteúdos escolares.

Ademais, o texto busca revelar outras lógicas possíveis de organização do trabalho escolar e curricular em que a escola subverte a ordem, a seqüência, os tempos e espaços na organização dos currículos.

Esse é um debate que está instalado no campo educacional e que vem sendo resgatado, sobretudo, pelas teorias contemporâneas de currículo, no qual se destaca o tema relações étnico-raciais e educação, memória e identidade.

Nesse sentido, estudiosos vêm se debruçando e levantando questionamentos a respeito do papel da escola, tendo em vista a construção de uma sociedade solidária e inclusiva. A escola tem cumprido apenas uma função reprodutora na produção do racismo ou também tem se constituído como um espaço de acolhida da diversidade, promovendo-

¹⁸ Sob a orientação da Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento.

do experiências produtivas, positivas e afirmativas da identidade dos negros? Estas são as questões norteadoras que perpassam este texto.

Na construção do texto, fiz algumas das opções que apresento. Primeiro, destaco uma breve retrospectiva sobre a minha trajetória profissional, situando como foi emergindo o meu interesse pelos estudos de currículo, em particular, as questões postas pela Teoria Crítica de Currículo. Em seguida, retomo uma recorrente, mas vigente discussão sobre o modelo das relações raciais do ponto de vista teórico e as repercussões do modelo na concepção e prática curricular dos professores, arrolando nessa discussão outras visões que, no meu modo de ver, interferem em tal prática. No último tópico, considero apropriado destacar no contexto estudado a outra face do currículo, discutindo uma experiência vivenciada pela escola. Penso que um exemplo concreto pode auxiliar na compreensão de como a escola pode engendrar formas alternativas de organização curricular.

2 ETNIA, RAÇA E IDENTIDADE COMO QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DE CURRÍCULO: uma breve retrospectiva

Comecei efetivamente a me interessar pelos estudos de currículo em 2002, quando fui admitida como professora de Currículos e Programas no curso de Pedagogia, no antigo Centro de Ensino Unificado do Maranhão e em outras instituições. Ao longo dessa experiência aliei algumas reflexões sobre currículo à minha história de vida, sobretudo, às reflexões suscitadas pela Teoria Crítica de Currículo, entre elas a discussão das relações entre currículo e poder, currículo e ideologia.

Nesses estudos foi se tornando cada vez mais evidente que o currículo escolar forma subjetividades, portanto a escola é uma importante instituição no processo de construção identitária¹⁹. No processo, fui trazendo à memória as situações vivenciadas no percurso escolar, principalmente aquelas referentes a preconceitos e discriminações raciais.

O livro Documentos de Identidade de autoria do professor Tomaz Tadeu da Silva foi o guia principal de tais estudos. O referido

¹⁹ No tópico 4 exponho alguns conceitos de identidade.

autor faz uma sistematização de três grandes teorias de Currículo: a Tradicional, a Crítica e a Pós-Crítica.

Antes de adentrar, especificamente, nas teorias, uma demanda se apresentou como um imperativo pedagógico. Era preciso buscar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do que entendiam por Currículo. A visão mais comum entre eles era do currículo como um conjunto de objetivos que teriam que ser alcançados e um rol de conteúdos que teriam que ser transmitidos.

Feita essa introdução adentrava na Teoria Tradicional de Currículo. Percebia que os alunos não tiveram maiores dificuldades em captar o conceito de currículo nessa vertente, visto que a noção predominante entre eles era o modelo de organização e desenvolvimento de currículo proposto por Tyler que visa responder a quatro questões básicas (SILVA, 2000):

1. Que objetivos educacionais a escola procura atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas?
3. Como organizar essas experiências?
4. Como saber que os objetivos estão sendo alcançados?

A maioria dos alunos já atuava como professores, sobretudo, na rede particular de ensino, daí comecei a perceber que as visões construídas de currículo que foram ao encontro da Teoria Tradicional estavam imbricadas não somente com suas práticas pedagógicas, como também pelos seus percursos de vida pessoal. Segundo Nóvoa (2007, p. 16),

[...] a identidade do professor é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. [...] A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Nesse contexto pedagógico, percebi que os alunos viam o currículo como “algo” dado, perpassando uma idéia de produto e de neutralidade. Para eles, os conteúdos a serem transmitidos são desinteressados, levando a entender que são desprovidos de quaisquer influências ideológicas. Convém destacar que assento minha posição na perspectiva de que o currículo não é algo desinteressado, assim como ele pode

assumir um caráter reprodutor, é possível que ele engendre interesses emancipatórios.

Para facilitar a compreensão das Teorias Críticas e Pós-Crítica de Currículo, utilizava uma técnica intitulada “O abrigo antinuclear”, de autoria anônima, em que os alunos eram levados a selecionar pessoas com as mais diversas características, seja religiosa, sexual, étnico-racial, profissional, faixa etária etc., para construir uma vida em outro planeta, uma vez que o planeta Terra seria devastado por uma bomba.

Conseguia problematizar com os alunos de uma forma bastante lúdica, como as escolhas estavam marcadas pelas visões de mundo de cada um e aproveitava aquela euforia, em que cada um queria se defender de suas próprias visões, para fazer a ponte para a concepção crítica de currículo, estabelecendo as relações entre currículo e poder, currículo e ideologia e, de uma forma mais detida, sobre o multiculturalismo e o interculturalismo no campo da educação.

Naquela oportunidade discutia a questão do multiculturalismo e interculturalismo como uma necessidade de integração de minorias sociais étnicas e culturais no processo de escolarização, cujo desafio do Currículo Intercultural seria o de realizar a capacidade da educação para acolher a diversidade (SACRISTÁN, 1995). Uma das temáticas que vieram à tona nesse processo foi sobre as relações raciais no Brasil em que apesar de todos os estudos mostrando o contrário, ainda predominava, em boa parte dos alunos, a concepção de que o Brasil é um paraíso racial.

À época, uma questão foi se apresentando e foi sendo delineada e hoje está muito mais dimensionada. Por que eu estava sendo tão influenciada pelas questões contemporâneas de currículo, sobretudo pela questão étnico-racial, postas pelo multiculturalismo e interculturalismo?

Retomo Nóvoa (2007, p.16) para entender o processo identitário dos professores, os três AAA: A de Adesão; A de ação e A de Autoconsciência. O autor assim caracteriza:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.

A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Nesse sentido, venho cruzando o meu eu pessoal com o meu profissional, pois a partir desse trabalho me posicionei como uma professora negra que, outrora pelos idos da adolescência não se reconhecia como tal, isto é, como negra, haja vista que foi nesse período da minha vida que mais me escondia de mim mesma. Qual seria o papel da escola e do currículo nesse processo? Qual a relação dos conhecimentos distribuídos na escola com a minha questão identitária, sobretudo étnico-racial?

Nos debates atuais sobre currículo, ganha centralidade os temas etnia e raça. Considerando que etnia está relacionada ao conjunto de características culturais como língua, religião, costumes, tradições, sentimento de lugar (HALL, 2001) e raça que, em geral, é o termo reservado para identificações baseadas em características físicas, como a cor da pele, a visão de currículo que faz sentido é aquela que vai para além de uma concepção como elenco de objetivos e rol de conteúdos.

Com efeito, para entender as relações entre currículo, etnia e raça faz sentido aquelas concepções que questionam a suposta neutralidade do currículo, deste modo, enfatizo que o currículo forja subjetividades e nesse processo, são marginalizadas as identidades que são historicamente destituídas de poder como as mulheres, os homossexuais, e notadamente, a dos negros.

Assim, a partir desses elementos construídos na minha prática pedagógica como professora de Currículos e Programas e que em mo-

mentos distintos e recorrentes a ela se volta, identifiquei uma situação-problema: perceber de que forma a questão de identidade étnico-racial dos alunos negros estava sendo tratada no currículo escolar, tendo em vista o modo como os professores de Língua Portuguesa, História e Geografia concebiam as relações raciais no Brasil e por meio da forma como eles selecionam e organizam os conteúdos, notadamente os que se referem a temática em questão.

Em princípio, tinha como técnica de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, mas no decorrer da pesquisa surgiram outras demandas e acabei por fazer observações no contexto da escola e verifiquei alguns documentos, tais como, planos de aula e a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Cabe ratificar que essa situação-problema de pesquisa foi possibilitada pela oportunidade de cursar o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão em 2007, cuja pesquisa culminou com a dissertação intitulada “Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento”?

3 PARAÍSO RACIAL OU RACISMO VELADO? REPERCUSSÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Como mencionado anteriormente, a minha trajetória como professora da disciplina Currículos e Programas, além de reafirmar os meus princípios e valores identitários, me levou a refletir sobre os pilares ideológicos das relações raciais no Brasil e suas repercussões nas visões dos professores e nos programas curriculares em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a Unidade Escolar Mário Andreazza localizada no Bairro da Liberdade.

É recorrente nos debates acerca das relações raciais no Brasil, ainda que já se tenha desmistificado, a idéia do Brasil ser um paraíso ou uma democracia racial. Pergunto, então, por que a vigência dessa questão? Para esclarecer sobre o modelo das relações raciais no Brasil e perceber de que modo ele repercute no “imaginário” dos professores, uma revisão teórica se torna importante.

Um aspecto a salientar de antemão é que ainda que se reconheça que, do ponto de vista científico, a categoria raça não tenha consistência, parto dos argumentos de Taquieff (apud D’ADESKI, 2001) no sentido da reafirmação do conceito de raça. Aquele autor lembra que o homem comum não percebe os seus vizinhos com os olhos do espírito científico, este continuará a tipificar e classificar os indivíduos segundo suas características perceptíveis e, mais particularmente visíveis.

Segundo Schwarcz (1993, p. 48-49) o conceito de raça tem sua emergência no início do Século XIX por Georges Cuvier fundamentado pelas tendências monogenista e poligenista. A primeira enfatizava que os diferentes tipos humanos vieram de um tronco comum e a segunda concebia as diferenças raciais pela crença na existência de vários centros de criação.

Tais debates foram diluídos a partir dos estudos do evolucionismo, o qual teve várias ramificações (NUNES, 2004) como o Evolucionismo Social, a Eugenia e o Darwinismo Social²⁰.

No meu modo de ver, a idéia comum nessas ramificações é que em todas elas perpassam as idéias de seletividade e de pureza. Sobre a hierarquização racial no Brasil, existem visões diferenciadas.

Segundo Ribeiro (2002), ela se deu a partir das relações desiguais entre os colonizadores e os escravizados africanos. Para Telles (2003), a hierarquização se estabeleceu, também, no plano sexual pelo qual se iniciou o processo de mestiçagem que será justificado pela ideologia da supremacia branca e pelo ideário do branqueamento.

A presença desses ideários é ainda muito forte como ilustra o relato feito por uma professora no trato com a Literatura, “[...] No caso de Gonçalves Dias, ela rica, loira, portuguesa e, no entanto, gostando de uma pessoa mestiça [...] como ela queria, apesar da cor, [...] ela não casou mesmo porque não tinha que casar”.

A professora retrata a biografia de um escritor “mestiço” com um tratamento de inferioridade. Ela mostra o racismo de forma velada. Descreve sutilmente as práticas de racismo vividas por Gonçalves Dias, contudo, nas entrelinhas da sua fala, deixa entrever que a si-

²⁰ Para aprofundamento, ler o livro *Espectáculo das Raças*, de Lillian Schwarcz.

tuação de cor é uma situação de oposição nas expressões: “apesar da cor”, “ela rica e loira e portuguesa” e ele “mestiço”. Na concepção de Munanga (2010) e, concordando com ele, a idéia de mestiçagem se contrapõe à idéia de diversidade e de pluralismo cultural.

Percebo ainda que a professora realça a diferença, não no sentido de reconhecer a existência de conjuntos culturais com sua identidade, especificidade e lógica interna e nem de preocupação em reconhecer com os alunos a importância da igualdade.

A visão da professora incorre no que enfatiza Santomé (1998), quando nos fala que as culturas que não dispõem de estruturas importantes de poder não se vêem representadas nos currículos escolares, havendo, portanto, um silenciamento dessas culturas, que, quando reportadas no currículo, são de forma estereotipada e deformada.

Os livros didáticos são outras facetas do currículo que também reforçam ou negam a questão étnico-racial na medida em que colocam, no caso específico de Geografia, o Continente Africano nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor. Muitas vezes a África não é estudada, visto que o ano letivo acaba e não se cumpre o programa.

Essa forma de organizar os conteúdos, ou seja, a maior parte do livro dedicada ao continente europeu remete a uma visão evolucionista de entender as sociedades humanas. No meu entendimento, isso prejudica a construção de uma imagem positiva do continente africano. Com efeito, no processo educacional é enfocada uma visão eurocêntrica que não respeita a diversidade de “raças” e etnias.

Na disciplina de História a percepção não é diferente, a partir do que coloca a professora entrevistada: “o livro do Schimidt é um livro que se estende demais sobre a mesma coisa, por exemplo, ele se dedica muito mais à reforma religiosa européia que à História da África pré-colonial, ele termina ficando um livro chato”.

Consta entre os professores visões contraditórias sobre o papel da escola. Para alguns professores a escola e o currículo não podem fazer nada, como ilustram as falas: “se a sociedade é muito preconceituosa, ela define aquilo que a escola tem de fazer, assim a escola não tem o poder de mudar nada”. A outra reforça “se a mídia passa o racismo,

o que nós poderemos fazer aqui, se os alunos passam a maior parte do tempo em casa assistindo televisão?”

No entanto, outro professor assim se manifesta:

O papel da escola no processo de formação de valores é fundamental. A gente sabe que os primeiros passos, as formas de interpretar a realidade, de ver o mundo se faz na escola. Lá você tem os primeiros contatos coletivos, sua vida social começa na escola, aí se a escola colaborar para uma cultura excludente a gente não vai mudar nada, mas se tiver uma proposta transformadora, crítica, que construa algo do que está aí, é fantástico.

Há também quem conceba a escola na função homogeneizadora: “a escola através do currículo funciona para igualar todo mundo, os diferentes passam a ser iguais, porque todos devem incorporar os mesmos valores”. E outro atribui à escola e ao currículo o papel de formar para o “mercado de trabalho”.

A visão de escola como formadora de recursos humanos para o mercado de trabalho é a mais difundida na sociedade e na escola. Esta é uma das imagens mais reducionistas da escola e dos currículos. Essa visão de que os alunos estão sendo formados para o mercado de trabalho influi na seleção e na organização dos conteúdos escolares. Nessa lógica, o conhecimento é reduzido à aquisição de habilidades e competências. Não que estas não sejam também importantes, mas considero a apropriação do conhecimento como a função precípua da escola e como um direito fundamental dos alunos.

A escola brasileira vem sendo desafiada a assumir a dupla função como direito social para todos, e reconhecer e respeitar as diferenças (GOMES apud MUNANGA, 2010). Em termos de legislação, se destaca a importância e obrigatoriedade dos estudos da cultura e da história do negro e do índio nas escolas do ensino fundamental e médio, expressas nas Leis n.º. 10.639/2009 e 11.645/2008 e, mais recentemente, na Resolução n.º. 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A Lei, embora não tenha o poder de mudar a realidade, auxilia na compreensão de que não se deve tratar os conteúdos culturais e raciais, como aponta a professora “[...] geralmente se trabalha a ques-

tão racial nos momentos específicos, datas comemorativas [...]”. Essa prática é superficial, centrada em episódios descontextualizados. Essa forma de tratamento de conteúdos é o que Santomé (1998) chama de “currículo de turistas”, ou seja, o trabalho é feito esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas, como a luta contra os preconceitos racistas etc.

Esses relatos nos demonstraram que o que predomina no contexto estudado é uma lógica linear e eurocêntrica de organização dos currículos, mas isso não significa que seja a única. A seguir, delineio outra lógica de organização vivenciada na escola Mário Andreazza.

4 ETNIA, RAÇA E IDENTIDADE: a outra face do currículo

Como o currículo está instalado nas escolas quanto à seleção dos conhecimentos e organização curricular? Esta indagação emergiu e me acompanha ao longo do percurso acadêmico e profissional. As indagações sobre currículo vieram da nova consciência identitária e profissional, que me levou a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular.

Inicialmente, é preciso esclarecer que o termo currículo é polissêmico. Faço opção por um enfoque crítico e amplo de Currículo o qual pode ser entendido da seguinte maneira: “[...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo [...]” (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000, p.129).

Partindo dessa concepção, cabe delinear uma experiência que contribuiu para a escola alterar a sua dinâmica curricular. Experiência esta que se insere como necessidade da escola, mas também insere numa dinâmica muito mais ampla, como reflexo da política educacional da Rede Municipal de Ensino de São Luís na primeira gestão do então secretário Moacir Feitosa frente à Secretaria de Educação.

Como especialista em educação²¹ da Rede Municipal de Ensino, atuando na sistematização de propostas curriculares, tive a oportuni-

²¹ Especialista em educação é o cargo ocupado por pessoas com formação em pedagogia ou com pós-graduação na área da educação.

dade de participar de um movimento em prol da construção de propostas curriculares. O grupo de especialistas formado num primeiro momento por representantes dos diversos níveis e modalidades centrou sua preocupação inicialmente em delimitar o seu papel como grupo de sistematização no que tange às intenções da proposta a qual foi intitulada marco conceitual.

Outras preocupações foram sendo suscitadas durante o percurso, tais como: Existe e é qual o sentido de se elaborar propostas curriculares? A resposta residiu na necessidade de se buscar uma unidade para a Rede Municipal de ensino. E como ficaria a questão da autonomia e a singularidade das escolas nesse processo? A autonomia seria garantida pela participação dos professores na elaboração das propostas.

Uma pergunta-chave surgiu que, particularmente a mim angustiava, afinal quem decide ou quem deveria decidir o currículo? A resposta construída vai em parte ao encontro do comentário de Sacristán (2000, p. 213),

[...] é evidente que a competência de construir currículo não é exclusiva dos/as professores/as, porque as decisões implicadas ultrapassam a responsabilidades destes, e circunstancialmente, porque podem não dispor dos instrumentos e da competência para fazê-lo. A própria necessidade de ordenar o sistema educativo e a de realizar algum controle sobre seu funcionamento faz com que este tema necessariamente escape do âmbito dos docentes.

Essa tarefa de construção de propostas curriculares²² teve início em 2004, coincidindo com outros movimentos de formação continuada desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino, a partir do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, da formação continuada com a assessoria da Abaporu e da formação sobre africanidades coordenada pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) intitulada “A cor da cultura”.

²² O grupo partiu de documentos já existentes na Secretaria de Educação elaborados pelas consultoras, Lílian Saldanha e Lucinete Marques, ambas, professoras da Universidade Federal do Maranhão.

Destaco como legado dessas formações nos documentos das propostas, três aspectos importantes: a tônica que as propostas deram aos projetos didáticos como princípio organizativo dos conteúdos escolares, a compreensão da flexibilidade do tempo escolar, sobretudo para aqueles que estão no início do seu processo de alfabetização bem como a valorização das diferenças étnico-raciais manifestadas pelos sujeitos do processo educativo.

Nesse sentido, posso afirmar que a proposta tinha como preocupação central, tanto a questão sobre o que e como os professores ensinam, quanto à forma e o que os alunos aprendem. O grau de acompanhamento da prática na escola eram as próprias formações que se davam com os coordenadores pedagógicos e depois destes com os gestores e professores da escola.

Não poderia garantir com fidedignidade se as escolas municipais concretizaram a partir das tarefas escolares as intenções declaradas nas propostas curriculares. Embora o foco da minha pesquisa não fosse o impacto dessas políticas na prática dos professores, como pesquisadora pude constatar que, por meio de uma experiência de projetos didáticos que ali naquelas experiências, de certa forma, a questão da identidade dos alunos teve um relativo espaço.

A literatura educacional crítica (APLLE, 1999; GIROUX, 1999; MCLAREN 1997; ARROYO, 2011, SACRISTÁN, 1995, 1999), destaca o quanto o Currículo conforma os sujeitos da ação educativa, tanto os docentes como os alunos. Forja suas vidas, produz identidades. Deste modo, tanto os conhecimentos, como a forma de ordenamento e organização desses conhecimentos mexem com as vidas dos professores e dos alunos.

Numa outra lógica, diferente daquela anteriormente relatada, numa linha mais emancipatória, o locus da pesquisa desenvolveu no mesmo ano da minha pesquisa, um trabalho que extrapolou a lógica instrumental de selecionar e de organizar os conteúdos escolares. Constatamos no universo estudado um clima de reinvenção dos currículos o qual traduz a concepção de currículo como interação de diferentes agentes e contextos. Considero que, ao propiciar o aperfeiçoamento dos seus profissionais a Rede Municipal de ensino possibilitou

que as escolas pudessem ser protagonistas no desenvolvimento do currículo.

Apesar da legislação educacional, por meio da Lei 9.394/96 em seu artigo 12, ressaltar que as escolas devem observar as normas comuns do seu sistema de ensino, ampara a autonomia da escola na elaboração da sua proposta pedagógica.

Como dito, a escola Mário Andreazza, a certa altura do ano letivo, precisamente no segundo semestre, inovou ultrapassando o caráter utilitarista do conhecimento levantando uma problemática concernente as imagens do bairro da Liberdade no contexto da sociedade ludovicense e maranhense.

Convém fazer um breve resumo sobre o bairro da Liberdade. A origem do bairro da Liberdade se deu a partir da construção do Matadouro Modelo de São Luís, pela Lei 260/1918. O bairro foi ampliado, hoje sendo composto pela Rua Nossa Senhora das Graças, conjunto PROMORAR, Mangue Seco, Camboa e a Rua da Vala. O bairro foi povoado por famílias que vieram do interior, um contingente significativo de pessoas negras, cuja origem está atrelada a construção do matadouro modelo de São Luís o qual foi respaldado pela Lei 260/1918 da Câmara Municipal de São Luís, capital do Estado do Maranhão. O bairro enfrenta vários problemas de ordem de infra-estrutura e de segurança.

Por outro lado, o bairro apresenta uma variedade de manifestações culturais, tais como: cacuriá, bumba-meu-boi, o tradicional sotaque de zabumba, tambor de crioula e movimentos de rua como o *hip hop*, capoeira, grupos de dança e de teatro etc.

Mas, informalmente, o que se sabe é que o bairro é rechaçado, visto os acontecimentos negativos ocorridos ali, como a violência, e que se sobrepõem aos positivos. Reporto-me à discriminação que o bairro sofre por ser considerado como um dos mais violentos da cidade de São Luís. É esta a visão dominante que se tem do bairro e, possivelmente, é esta a identidade que marca os alunos da escola Mário Andreazza, como argumenta uma professora:

Você olha qualquer um desses meninos aqui na Liberdade e acha que eles são agressivos, mas na verdade eles estão

mostrando uma autodefesa, então eles se identificam daquele jeito. Essa autodefesa é do meio para o meio. O meio determina a identidade deles. O meio influencia de forma negativa.

Laurenti e Barros (2000), comentando Sève (apud JAQUES ano 1998), ressalta que a identidade pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade. O contexto social fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade.

Com efeito, como diz Brandão (1990, p.37):

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com os outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação.

Nesse sentido, é que destaco a iniciativa da escola Mário Andreazza por ter decidido naquele ano, 2006, e ter inovado com processos curriculares por meio de projetos didáticos que visaram a afirmação identitária dos alunos, como observou uma professora:

A gente, inclusive aqui na escola, nós temos uma feira cultural que a gente vai trabalhar em novembro sobre o bairro da Liberdade, que é um dos bairros de maior quantidade de negros, que sou daqui, eu já estudei um pouco, é um bairro muito antigo, que eu conheço um pouco a história e a gente vai trabalhar a questão do reggae roots, é que foi o que teve a maior força até hoje, a questão do reggae. Quando se fala em reggae, se pensa no bairro da Liberdade.

Pude constatar num mesmo espaço duas concepções de escola e de currículo. No tópico anterior, a escola operava numa lógica utilitarista e etnocêntrica na medida em que o alvo da formação era o mercado de trabalho e os conteúdos relevantes seriam aqueles que servem de passaporte para essa finalidade.

Em outros contextos, introduz outros processos curriculares, alterando as formas de selecionar e organizar os conteúdos escolares.

Ressalto que a iniciativa, apesar de pontual, é relevante, uma vez que a escola incluiu no processo curricular experiências singulares dos alunos, articulando a cultura vivida do aluno com a cultura escolar. Mesmo não acompanhando a origem da discussão acerca do projeto, posso arriscar em dizer que a escola incorporou, mesmo que de forma não tão explícita para os professores, para os alunos e gestores, as dimensões da educação multi e intercultural.

A primeira observação que destaco se refere ao conteúdo por propor temáticas em torno das formas e estilos de casa dos moradores do bairro, do artesanato, das manifestações culturais e os tipos de lazer oferecidos aos moradores, o destaque ao gosto musical predominante entre os moradores, que é o *reggae roots*, dentre outras. Enfim, são temas bastante pertinentes, uma vez que o objetivo geral era caracterizar o bairro numa perspectiva positiva.

Outro aspecto que merece ser relevado é a pesquisa como princípio educativo que permeou o desenvolvimento dos projetos. Ademais, a escola resolveu abrir suas portas para a comunidade e tornar público, daí o sentido de feira cultural, o resultado da produção do conhecimento coletivamente construído. Aliás, a própria comunidade foi co-autora na produção do conhecimento.

Banks (apud CANDAU, 2002) sustenta em cinco pilares a educação multi e intercultural: a integração de conteúdo, o processo de construção do conhecimento, pedagogia da equidade, redução do preconceito e uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos.

Considerando o que diz o autor, a integração de conteúdo lida com as formas pelas quais os professores usam exemplos e conteúdos provenientes de culturas e grupos variados para ilustrar conceitos-chaves, os princípios, as generalizações e teorias nas suas disciplinas ou áreas de atuação. O processo de construção de conhecimento visa entender em que medida os professores ajudam os alunos a entender, investigar os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os vieses dentro de uma disciplina. A Pedagogia da equidade se realiza na medida em que os professores modificam sua forma de ensinar, de maneira a facilitar o aproveitamento acadêmico dos alunos de diversos grupos sociais e culturais.

A redução do preconceito focaliza atitudes em relação à raça e como elas podem ser modificadas por meio de métodos de ensino e recursos didáticos. Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos seria um processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional e o reforço do seu poder na escola.

Considero que esse projeto curricular vivenciado pela escola se aproximou dos pilares de uma educação tal como formulados por Banks, tendo como centralidade os alunos. Sendo assim, houve uma preocupação, talvez não tão evidente, dos alunos serem reconhecidos como sujeitos de direitos, visto que tal trabalho pontencializou a identidade dos alunos a partir do conhecimento local, dos valores e da memória resgatadas a partir do histórico do bairro.

Segundo Arroyo (2011), somente partindo do reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos, se estará em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, focalizei algumas constatações de que há um clima propício a nível teórico e empírico para serem repensados os currículos escolares. Partir de uma reflexão em torno da minha prática pedagógica evocando a minha memória, a minha história e a minha identidade no percurso escolar que não potencializou a imagem positiva como negra. A questão que se impôs naquele momento, como professora-pesquisadora, foi a de investigar qual o tratamento dado pelo currículo escolar às questões étnico-racial.

Como desdobramento verifiquei como as visões dos professores estão entrelaçadas com as suas práticas pedagógico-curriculares, quanto ao modo como concebem as relações raciais no Brasil, ao modo como percebem o currículo, a cultura, entre outros. Por essa via, concluí que predominam deturpações e silenciamentos quanto ao racismo e a afirmação étnico-racial é prejudicada numa lógica tradicional de organização curricular.

Como contraponto, no mesmo espaço, o trabalho escolar se revelou crítico e com indagações girando em torno da identidade dos alunos.

Em face do legado que os estudos da Teoria Crítica trouxeram e dos avanços da legislação educacional brasileira no trato da diversidade cultural, para mim se impõe uma tarefa de aprofundar os estudos dos processos curriculares, tendo em vista a afirmação de identidades dos negros, por meio da pesquisa que estou desenvolvendo em função do doutorado, no Programa de Educação: Currículo, da PUC de São Paulo.

Como forma de reforçar a seriedade e importância dessas questões, indico para aqueles que ainda não se debruçaram nessa leitura, sob a ótica psicossocial, o livro *Pele Negra Máscaras Brancas* de Frantz Fanon (2008), em que o autor expressa muito bem os efeitos psíquicos da visão negativa ou estereotipada da identidade dos negros. Esse autor enfatiza a importância da memória, da história, da cultura e da identidade coletiva do negro. Nesse sentido, os sistemas educativos são desafiados, cada vez mais, a implementar políticas no âmbito de ações afirmativas e do Currículo Escolar.

REFERÊNCIAS

- APLLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ARROYO, Miguel. *Educandos e educadores: seus direitos e currículo*. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsFund/indag4pdf > . Acesso em 14 mar. 2011.
- BRANDÃO, R. C. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11.645**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação multicultural: tendências e propostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

D'ADESKI, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Palles, 2001.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GIROUX, Henry. O currículo como política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. **Identidade: questões conceituais e contextuais.** Disponível em <www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/texto2n13.htm>. Acesso em 14 nov. 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade cultural. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; OLIVEIRA, Iolanda de. (Orgs.) O negro na contemporaneidade e suas demandas. **Cadernos PENESB**, Niterói, n.10, 2008/2010.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 2007.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **A universidade e as políticas de ação afirmativa ao ensino:** situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão, (UFMA). São Luís, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Orgs.) **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Peréz. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHWARCZ, Lílían M. **O espetáculo das raças.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TELLES, E. **Racismo à brasileira:** uma perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 2003.

USOS PEDAGÓGICOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

Maria José dos Santos

Maria Alice Melo

Maria de Fátima da Costa Gonçalves

I INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um recorte da pesquisa intitulada “Usos pedagógicos das novas tecnologias da informação e da comunicação entre maneiras de fazer e táticas: a ressignificação do trabalho docente”.

O uso²³ das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC²⁴) na sociedade contemporânea, intensificado a partir das transformações ocorridas no mundo na década de 1990, constitui o escopo da questão que originou o interesse pela pesquisa que teve como ponto de partida a pergunta: Como os professores utilizam as tecnologias disponibilizadas na escola em suas aulas?

A presença de equipamentos tecnológicos cada vez mais modernos transformou o dia-a-dia das pessoas e exige novos comportamentos

²³ Empregamos a noção de uso balizadas em Certeau (2008, p. 94, grifo do autor), em que o consumidor cultural durante o uso ou consumo de objetos sociais fabrica formas próprias de consumo destes produtos. É [...] uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, [...]. Afirma ainda que os consumidores dos bens culturais durante os usos podem subverter a partir de dentro a ordem natural estabelecida pelos fabricantes dos produtos, não rejeitando-as ou transformando-as, mas produzindo maneiras próprias de empregá-las.

²⁴ [...] chamaremos novas tecnologias da informação e da comunicação às tecnologias de redes informáticas, aos dispositivos que interagem com elas e seus recursos. Televisões, rádios, reprodutores de vídeo, materiais impressos e outras ‘tecnologias convencionais’ [...]. (MARTINEZ, 2004, p. 96, grifo do autor).

frente às inovações que se proliferam de forma contínua e acelerada. As mudanças estão por toda a parte e nos desafiam, nos desestabilizam diante das incertezas, das dificuldades de antecipar eventos extrínsecos, como inovações tecnológicas, por exemplo (GIDDENS, 1991).

O nosso interesse em investigar os usos pedagógicos das NTIC inseridas na escola surgiu em meados do ano 2000, após coordenarmos o Curso de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)²⁵. O contato inicial com o computador e o assessoramento *on-line* das atividades do curso, em meio às dificuldades para lidar com a linguagem da informática, estabeleceu o primeiro elo desse desejo que mais tarde resultou no projeto de pesquisa.

O amadurecimento das questões que norteiam o problema desta investigação se deu em todo o processo de sua realização, particularmente com participação nos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, os quais possibilitaram diálogos com diferentes autores e nos orientaram na definição de conceitos adotados nesta investigação. Tudo isto nos fez entender como a tarefa investigativa pode ser, ao mesmo tempo, árdua e prazerosa, pelas possibilidades de descobertas, desencontros, incertezas, idas e vindas em relação aos elementos que compõem o objeto a ser construído e reconstruído, na trajetória de uma pesquisa, como nos diz Gonçalves (2000).

Dentre os diálogos empreendidos e que foram fulcrais no estabelecimento dos conceitos aqui trabalhados, destacamos as reflexões de Certeau (2008) sobre como os usuários durante o *uso* ou *consumo* dos objetos sociais podem produzir maneiras próprias de consumo desses produtos, conseguindo, por meio dessa apropriação, ressignificar o *uso* desses objetos a partir das condições existentes, inventando o cotidiano através das *maneiras de fazer* e *táticas* produzidas que se insurgem como a arte do fraco na tentativa de burlar as *estratégias*²⁶ impostas pelos dominantes.

²⁵ O PROFORMAÇÃO, Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, lecionaram nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país (BRASIL, 2008).

²⁶ Segundo Certeau (2008, p. 46 grifos do autor), estratégia é o [...] cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é

Durante este percurso, as nossas dúvidas e incertezas produziram muitos desencontros, idas e vindas, mas oportunizaram o entendimento de que a pesquisa enquanto uma atividade racional, como nos diz Bourdieu (2007), tem também o efeito de aumentar o temor ou a angústia, e que não é uma espécie de busca mística, de que se fala com ênfase para se sentir confiante, o que na realidade subtendia o nosso desejo de pesquisadora iniciante.

Balizados, então, numa postura realista de pesquisa, nos fixamos na problemática desta pesquisa, que gira em torno dos usos pedagógicos das NTIC nas salas de aulas do Ensino Médio, buscando, por meio da investigação, apreender as *maneiras de fazer* produzidas pelos professores no exercício do trabalho docente enquanto possibilitadoras de ressignificação deste trabalho.

Esta questão traz subjacente a possibilidade de outro olhar sobre o trabalho docente, uma vez que, a nosso ver, as tecnologias disponibilizadas no espaço escolar devem se constituir em aliadas no processo ensino e aprendizagem e não ocuparem o centro do processo. Mercado (1999) chama a atenção para não se incorrer na onda de se achar que a presença isolada e desarticulada das tecnologias nas escolas possa responder pela qualidade de ensino.

Neste percurso, fizemos inicialmente uma consulta ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), localizado em uma das escolas da rede estadual de ensino no município de São Luís-MA, para obtermos informações sobre a situação das escolas que possuem Laboratórios e outros ambientes tecnológicos e, ainda, sobre como ocorre o funcionamento destes ambientes. Esta consulta foi o primeiro passo para a definição do nosso universo de pesquisa.

Após o levantamento feito no NTE, escolhemos um Centro de Ensino Médio²⁷ da rede estadual de ensino de São Luís, ao qual pas-

isolável de um “ambiente”. Neste caso, empregamos no sentido da arma utilizada pelas agências de governo na implementação de políticas educacionais em relação as quais se contrapõem as *táticas* produzidas pelos usuários nos usos ou consumo de produtos ou bens culturais disponibilizados no espaço escolar.

²⁷ De acordo com o histórico da escola, o centro de ensino foi autorizado a funcionar através da Resolução nº 242 de dezembro de 1975, do Conselho Estadual de Educação e iniciou suas atividades no ano seguinte tendo como principal curso o de Técnico da Estatística. Encontra-se localizado num dos principais bairros da cidade, próximo do centro, atendendo

samos a denominar de Centro de Ensino Ecologia Cognitiva²⁸. Nossa opção por este centro de ensino se justifica principalmente pelos ambientes tecnológicos que possui: são 02 (dois) Laboratórios, sendo 01 (um) de Informática e 01 (um) de Ciências – o Laboratório de Ciências, no período em que estivemos na escola encontrava-se desativado, por motivos de manutenção e falta de pessoal para coordenar o ambiente – e uma Sala de Vídeo (SV). A escola ainda dispõe de outros equipamentos como retroprojeto, que pode ser levado para a sala de aula pelo professor.

Na escola, adotaram uma pasta para o agendamento dos usos dos ambientes tecnológicos na escola. Os registros feitos na pasta de agendamento pelos professores serviram de critério para definirmos quais professores seriam entrevistados, dentre os que mais utilizaram os ambientes durante o semestre. Selecionamos 10 destes professores para as entrevistas, dos quais conseguimos entrevistar apenas 08, pois os outros dois não dispunham de tempo suficiente, devido ao período em que realizamos a entrevista, final do ano letivo, ou seja, eles explicaram estar assoberbados com o fechamento de diários de classe e outras atividades escolares.

A partir principalmente da escuta das vozes dos professores, buscamos apreender as *maneiras de fazer* produzidas no exercício do trabalho docente. As análises empreendidas balizam-se no conceito de *uso*, por sua característica inventiva, em espaços circunscritos pela lógica dominante.

Os *usos* ou *consumo* dos bens culturais – NTIC - pelos professores e alunos no espaço escolar são produtores de procedimentos de consumo próprios por estes usuários, que, em virtude de não possuírem um lugar próprio, insurgem no lugar do outro e, assim, podem

a modalidade de Ensino Médio regular e os cursos de Hotelaria e Turismo e Gestão e Empreendedorismo.

²⁸ Adotamos o nome fictício, balizados no conceito *ecologia cognitiva*, desenvolvido por Lévy (1993, p. 11), que significa: “[...] a idéia de um coletivo pensante homens-coisas, coletivo dinâmico por singularidades atuantes e subjetividades mutantes [...]”. Em observação às orientações basilares da *Resolução nº. 196/96 do CNS/MS*, sobre a *ética da pesquisa com seres humanos*. As orientações da referida Resolução serão observadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa (BRASIL, 1996a).

sub-repticiamente fabricar *maneiras de fazer* ou *táticas* que sinalizem a ressignificação do trabalho docente em sala de aula.

2 UM NOVO CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO

BRASILEIRO: ponderações e tensões nas relações de consumo das NTIC

A reflexão sobre a relação de consumo imposta pelo capital à área educacional, por meio das NTIC, e as possibilidades de ressignificação destas pelos usuários, através da produção de novas formas para sua utilização, remete a pensar nas formas de organização da sociedade, a partir da década de 1990, arcabouço das reformas educacionais tratadas neste capítulo (CERTEAU, 2008).

O novo paradigma tecnológico organizado com base nas novas tecnologias da informação foi responsável pela implantação de um novo modelo de desenvolvimento, o informacional, e possibilitou o reaparelhamento do modo de produção capitalista (CASTELLS, 1999).

Nesse novo modelo, as tecnologias da informação e da comunicação desempenham um papel fundamental como ferramentas decisivas para a geração de lucros e para a apropriação de fatias do mercado. A informação é transformada em um produto e a principal fonte de produtividade passa a ser a elaboração de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos.

Na realidade, o que caracteriza a revolução tecnológica em curso não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a possibilidade de aplicação destes conhecimentos e informação para gerar mais conhecimento e mais dispositivos de processamento da informação, constituindo-se num ciclo de realimentação, contínuo e cumulativo, entre a inovação e o uso.

Transformadas em produtos, por sua flexibilidade e seu poder de modificar os processamentos de informação, as novas tecnologias se tornaram mercadorias disputadas no mercado econômico global. Desse modo, criou-se a necessidade de aquisição destas ferramentas e do acesso a sua linguagem como um imperativo amplamente divulgado nos discursos, políticas e reformas que pregam a inserção das tecnologias na educação e demais setores sociais.

No bojo dessas discussões, a educação é apontada como uma das formas, senão a principal, capaz de superar as mazelas sociais enfrentadas principalmente nos países em desenvolvimento. Assim, as políticas públicas implantadas no Brasil a partir da década de 1990, principalmente na área educacional, se encontram imbuídas dos objetivos traçados em reuniões e conferências de âmbito mundial que congregam interesses diversos de nações com níveis e hierarquias totalmente antagônicos.

No Brasil, as políticas implementadas a partir deste período põem em curso um conjunto de reformas no sentido de atender às prerrogativas demandadas pela nova ordem econômica global. Destacamos, dentre outras, o Programa Sociedade da Informação (BRASIL, 2000a), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis de ensino, tudo isto em virtude da centralidade do papel da educação.

A escola pública brasileira, o trabalho docente nela desenvolvido e a presença das NTIC implantadas principalmente através da política de expansão dos Laboratórios e kits tecnológicos nas escolas encontram-se imbuídos de um discurso imposto pelas leis mercadológicas que subjazem às relações estabelecidas numa sociedade capitalista em que a relação produção-consumo²⁹, embora propague que as oportunidades são dirigidas a todos, produz diferentes formas de exclusão.

Em contraponto, Certeau (2008) sublinha o *consumo* a partir de uma perspectiva de ressignificação do produto pelos usuários, o que pode sinalizar, diante da possibilidade de reinventar o *cotidiano*, o desenvolvimento de *táticas* possíveis de subverter a ordem vigente, sem negá-la totalmente ou renunciar a ela, a criação de novas alternativas de convivência no espaço social sem ser dele excluídos.

A implantação de laboratórios de informática, ciências, ou o simples fato de equipar as escolas com kits de TV, DVD, antena digital e outros equipamentos tecnológicos muitas vezes se constituem em *estratégias* que objetivam responder simplesmente ao cumprimento

²⁹ Segundo Serpa (2009) a sociedade contemporânea é identificada com o binômio produção-consumo, caracterizado pelo caráter manipulativo da produção dos bens materiais e nas relações de produção de conhecimento.

de metas, às respostas que precisam ser dadas a outrem, por meio de relatórios e estatísticas (CERTEAU, 2008).

Assim, há de se pensar a escola não somente com base no que ela possui, mas a partir das formas como estão sendo utilizados os equipamentos existentes, das *maneiras de fazer* que estejam sendo produzidas em sua utilização. Desta feita, ao pensarmos estas maneiras como sendo operações próprias, elaboradas pelos usuários a partir das condições que estão postas no espaço social, ou seja, na escola³⁰, podemos observar que nem sempre estas correspondem exatamente aos objetivos traçados nos programas oficiais.

Ao sinalizar para a possibilidade de os usuários – alunos e professores – poderem produzir e desenvolver, no âmbito da escola, *maneiras de fazer* próprias que lhes garantam não renunciar completamente à política implantada (às vezes por não ter como corresponder exatamente ao que ela propõe), Certeau permite inferir a existência de uma outra realidade, a partir de uma nova visão de consumo.

Em vista disto, consideradas as condições dos usuários, tal produção nem sempre pode significar o entendimento completo das regras do jogo ao ponto de burlá-las, mas não deixam de ser possibilidade de criar formas de reapropriação deste produto, permitindo assim a sua ressignificação.

O Estado³¹, pelo poder que lhe é atribuído e através das agências que lhe representam, impõe normas e estabelece, através de programas, leis ou decretos, uma forma de pensar. No caso desta análise, cria a necessidade de aquisição da linguagem e do saber das NTIC como condição de exercício da cidadania.

Essa imposição se torna imperativa, principalmente porque o mercado atual possui novas exigências em relação à ocupação de car-

³⁰ Escola é entendida aqui no sentido empregado por Bourdieu (1996, p. 19, grifos do autor), não apenas como um espaço geográfico, mas sim um espaço social, pois “[...] é construído de tal modo que os agentes ou grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação [...] o capital econômico e o capital cultural. [...]”.

³¹ Segundo Bourdieu (1996), um dos principais poderes do Estado é o de produzir e impor, principalmente através da escola, categorias de pensamento que utilizamos, espontaneamente, como naturais a todas as coisas do mundo e do próprio Estado.

gos nas empresas. Hoje não se precisa mais de especialistas em determinada área específica, mas de pessoas com capacidade e flexibilidade para adaptar-se a situações diferenciadas e assumir funções diferentes, de acordo com as necessidades da empresa.

O poder atribuído à presença das NTIC, justificado principalmente pela velocidade e pelo volume de informações produzido por estas, estabelecem novos desafios para a educação. Isto também impõe novos parâmetros para a formação dos cidadãos, o que subtende uma reestruturação no processo ensino e aprendizagem, já que um currículo baseado no acúmulo de conhecimentos não responde mais aos ditames da nova ordem econômica (BRASIL, 2000b).

Destarte, o Estado, por meio principalmente do MEC, agência responsável pelo planejamento e divulgação de programas e políticas para a área educacional, em parceria com demais instituições estaduais e municipais, promove a reforma curricular do Ensino Médio, que traz no discurso veiculado nos *dispositivos* centrais – PCNEM³² e DCNEM³³ – de implantação da reforma a urgência de acesso da educação brasileira à linguagem das novas tecnologias.

Assim, os PCNEM e as DCNEM, enquanto discurso, têm o seu ponto de *emergência* nas discussões travadas em torno das mudanças operadas pela revolução tecnológica e trazem em seu texto a urgência de uma nova concepção educacional que se volte para atender às demandas sociais em vigor (FOUCAULT, 1979).

Neste estudo, tomamos esses documentos como *dispositivos*, por compreendermos, a exemplo do que diz Foucault (1979, p. 244), que se constituem em:

³² O documento de reforma do currículo do Ensino Médio – PCNEM – após um série de reuniões e estudos foi encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 07 de julho de 1997 para obtenção de parecer. Em 1/06/1998, pelo Parecer nº 15/98, da Câmara de Educação Básica, foi aprovado o parecer anterior do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2000b).

³³ Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular e de organização do Ensino Médio. Encaminhado pelo Ministro da Educação e do Desporto para a Câmara de Educação Básica (CEB) para a apreciação e deliberação em 07/07/97 pelo Aviso nº 307. Foi instituída em 26 de junho de 1998 pela Resolução CEB nº 3. (BRASIL, 2000b)

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. [...] é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Esses *dispositivos* são um discurso que sublinha a urgência de inserção da linguagem das tecnologias na educação como fator fulcral para a formação do cidadão para viver na chamada sociedade da informação, que não tem mais espaço para o simples acúmulo de conhecimentos.

A política de reforma educacional, entre elas a do Ensino Médio, traduz, na urgência demandada pela aquisição da linguagem das tecnologias, todo o poder de um *arbitrário cultural* dominante que se impõe. A imposição desse *arbitrário cultural*, materializada nos *dispositivos* legais e na distribuição de laboratórios e equipamentos nas escolas, carece de ser entendida, portanto, a partir das formas que estão sendo criadas, inventadas pelos usuários destas na sua utilização. As ações estabelecidas na escola pelos grupos distintos que a compõem definem novos *usos* do produto, balizados nas condições reais de seus usuários e do espaço escolar.

Ao subverterem a ordem imposta, os usuários produzem *maneiras de fazer* e, assim, de absorver as políticas implantadas, se reapropriando destas, sem, contanto, renunciar a elas, tendo em vista não podem atender exatamente aos objetivos pré-estabelecidos.

As NTIC são inseridas na escola pelo Estado. Os professores as utilizam pedagogicamente, por meio do trabalho docente, algumas vezes atendendo às recomendações estabelecidas e, outras, adequando-as às suas próprias necessidades.

[...] A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2008, p. 38, grifos do autor).

Nesse sentido, na relação que se estabelece entre o trabalho docente e a utilização pedagógica das NTIC na escola, são desenvolvidas práticas cotidianas que podem ser sinalizadoras de formas de usos empregadas pelos indivíduos na busca de se reapropriarem do produto imposto, criando novas formas de consumo e ressignificando-o, em oposição ao estabelecido nos *dispositivos* legais. Isto significa que, numa determinada dimensão, os usuários não estão apenas passivamente consumindo o que lhes é imposto através no discurso dominante.

3 OS USOS DAS NTIC EM SALA DE AULA: apreendendo maneiras de fazer a partir das vozes dos professores

O uso do Vídeo/DVD está inserido na prática de alguns professores do Centro de Ensino Ecologia Cognitiva. O interesse em trabalhar esta tecnologia em sala de aula com alunos encontra respaldo nas vantagens oferecidas pela ferramenta, pois os recursos como imagem, som, movimentos, legenda, entre outros, viabilizados no vídeo, tornam o trabalho com o conteúdo mais dinâmico e possibilita uma absorção maior pelo aluno, como podemos observar através da fala da professora Violeta.

Olha, o meu trabalho tem sido positivo, por quê? Quer dizer, a gente... Aí eu vou até colocar entre aspas, eu gosto muito de trabalhar o vídeo, né, eu compro DVDs, eu tenho DVDs e trago e... eu gosto de trabalhar o vídeo. [...] Eu sempre utilizo porque eu acho que é uma ferramenta de um poder de conhecimento muito grande, [...] (professora Violeta- Portugêses).

A primeira parte da fala da professora sobre o vídeo e o poder de conhecimento atribuído a essa ferramenta nos permite tecer alguns comentários a partir do que Certeau (2008) coloca sobre os *usos* e/ou consumo dos objetos sociais pelos usuários. Para o autor, na relação de consumo estabelecida entre o usuário e as imagens difundidas pela televisão, por exemplo, o consumidor não age passivamente durante o tempo que passa diante do aparelho. Enquanto consumidor cultural, o usuário fabrica sua própria forma de consumo a partir do que

é veiculado através das imagens. Esta produção não possui um lugar próprio, ela se mostra e se faz notar nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Nesse sentido, entendemos haver uma relação entre o que diz o autor e a fala da professora sobre o poder de conhecimento viabilizado por meio do uso do vídeo/DVD, uma vez que a área de conhecimento é a Língua Portuguesa, o uso do vídeo permite uma associação entre os diversos tipos de linguagem e pode significar a possibilidade de construção de novos olhares, pelo aluno, acerca do assunto estudado.

Buscamos, no entanto, não centrar o foco apenas em uma ferramenta tecnológica específica. Por isso, retomamos trechos da fala da primeira professora, só que agora sobre o uso do Laboratório de Informática - LI em suas aulas, pois esta nos fornece elementos interessantes que podem sinalizar uma ressignificação da leitura em sala de aula.

[...] quanto à sala, eu trabalhava muito lá na sala de computação na questão até da produção do texto, né, nem sempre a pesquisa em si, mas a questão da própria produção de texto, né. Então o aluno produzia o texto em sala e ele ia até a sala de informática redigir esse texto, por quê? Porque um texto, quando você abre a caixa de texto lá no Word, você tem aquela parte de verde e vermelho, então ali, o aluno, ele começa... Quando ele escreve que tá o verde então é algum problema de concordância, de regência, que é bastante interessante. Então o aluno, ele vai a partir daquela linha, mesmo sem saber a regra, mas ele começa a perceber o correto e se sair vermelho é porque aquela palavra está escrita errada, né, então aí também... então é muito bom ter esse acesso (inint) além da pesquisa que é fantástica, né, o livro didático hoje, ele é apenas uma ferramenta, né, que você com ele...ele vai te direcionar pra que através da pesquisa... (Professora Violeta).

No relato sobre a prática desenvolvida durante a aula com os alunos no LI podemos perceber elementos que parecem sinalizar um redimensionamento da produção textual pela professora. Ao levar os alunos para o LI, após produzirem um texto, para por meio das ferramentas disponibilizadas no computador realizar a correção de aspectos gráficos e gramaticais do texto, a professora sinaliza com a criação

de uma *tática* de consumo que permite ao aluno ir descobrindo, aos poucos, as regras sem ser obrigado simplesmente a memorizá-las.

Os recursos disponíveis no editor de texto – *Word* – funcionam como auxiliares na produção dos alunos, pois ao visualizar no monitor os erros marcados de acordo com os códigos – cores –, o aluno é levado a refletir de forma lúdica sobre o seu trabalho e começa a perceber e incorporar as normas gramaticais à sua produção escrita.

Podemos ainda considerar o que diz Chartier (1994) sobre a revolução provocada pelo texto eletrônico, que, para ele, representa também uma revolução da leitura uma vez que ler no monitor não é a mesma coisa que ler no livro, ou no caderno. Neste sentido, ao levar seus alunos para lerem suas produções no computador a professora sinaliza a ressignificação da prática da leitura em sala de aula, pois coloca o aluno em contato com uma nova forma de leitura, que lhe permite ler e, ao mesmo tempo, fazer alterações no próprio texto.

As possibilidades abertas pelo texto eletrônico são novas e imensas e modificam totalmente a condição destes. O texto eletrônico não possui um lugar próprio, é composto por fragmentos indefinidamente manipuláveis e permite ao leitor navegar por espaços ilimitados. Segundo Chartier (1994, p.190), “Essas mutações comandam, inevitável e imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais”.

A internet é a rede que liga a maior parte das redes³⁴ e tornou-se, ao longo de sua evolução, o meio de comunicação interativo e universal via computador (CASTELLS, 1999). Sua capacidade de penetração nos diferentes espaços, sua velocidade aliada à dimensão do conteúdo disponibilizado nas diversas áreas do conhecimento têm feito da internet uma fonte de pesquisa praticamente inesgotável. O que pode ser constatado na fala do professor Girassol:

Tem site que ainda requer texto e imagem, mas tudo bem isso aí no livro também tem texto e imagem, só que a diferença do livro para a tela é que o livro que tá na biblioteca

é de vinte anos atrás com imagens antigas, desatualizadas. [...] Segundo, tem site também com múltiplas tecnologias, então você bota áudio, bota vídeo, bota outras tecnologias pra ver melhor, como por exemplo, vou falar sobre a questão... é a guerra do... a revolução industrial aí pode ver lá só no livro, tem lá uma página de livro com a figura, né, um desenhinho e tal, hoje em dia não, o pessoal pode ter com esse mesmo tema na internet, ter várias páginas relacionadas a esse assunto, você tem vários álbuns relacionados ao assunto, várias imagens relacionadas a esse assunto, vários filmes relacionados a esse assunto, então isso é um leque de aplicação muito grande, aí você abre o leque e o aluno vai ter a responsabilidade de fazer o trabalho (Professor Girassol – Matemática).

A relação estabelecida pelo professor entre os recursos disponíveis no livro e o *site* da internet no computador vem ao encontro do que diz Chartier (1994) sobre a perda do poder do livro nos dias atuais. Hoje, o livro não exerce o mesmo fascínio que antigamente, quando chegou a ser considerado o mestre dos raciocínios e sentimentos de seus leitores. O livro, na sociedade contemporânea, teve o seu poder em parte suplantado pelas ferramentas disponibilizadas nas NTIC.

Os livros disponibilizados na biblioteca escolar, segundo o professor, são antigos, encontram-se desatualizados, por isso, em relação às múltiplas tecnologias disponíveis no *site* da internet, não exercem o mesmo fascínio nem podem oferecer a mesma riqueza de material, como o áudio, as imagens, o movimento etc. Tal entendimento é, inclusive, reiterado na fala de outra professora:

Eu acho, assim, que o livro, ele é uma pesquisa mais direcionada, ele é mais fechado, você vê a visão de um autor ali, [...] o que a internet possibilita isso, quer dizer... Então eu vejo a possibilidade ele te dá a questão do momento, ele te dá momentaneamente, né, basta você tá clicando, apertando e checando e ali você tem condições de filtrar, você no momento, você tem um leque, [...] (Professora Violeta – Português).

E ainda neste outro depoimento: “A internet, porque nos dá um retorno mais rápido, você clicou, você acha... você anda, viaja o mundo todo [...]” (professora Jasnim – Português).

³⁴ “[...] segundo fontes recolhidas por Vinton Cerf, em junho de 1999, a internet conectava cerca de 63 milhões de computadores-servidores, 950 milhões de terminais telefônicos, 5 milhões de domínios do nível 2, 3, 6 milhões de sítios da web, e era usada por 179 milhões de pessoas em mais de 200 países”. (CASTELLS, 1999, p. 431-432).

As vantagens oferecidas pela internet em relação ao livro, principalmente quanto à rapidez do acesso a informação e à diversidade de fontes de consulta destacadas nas falas dos professores citados, mais uma vez corroboram a afirmação de Chartier (1994) sobre as possibilidades que o texto eletrônico abre ao leitor. Ou seja, desde que este se encontre diante de um posto conectado com a rede que efetua a distribuição de documentos informatizados, terá a possibilidade de consultar, ler, estudar qualquer texto, independentemente do lugar onde o leitor esteja.

A leitura do texto eletrônico tem se tornado recorrente na prática dos professores, conforme pudemos constatar por meio de suas falas. Entendemos, ainda balizados no que diz Chartier (1994), que isto se deve às mudanças propiciadas por esse tipo de texto que permite ao leitor submeter o texto a múltiplas operações, como indexar, colocar observações, copiá-lo, desmembrá-lo etc., além da possibilidade de poder tornar-se seu co-autor.

Assim, podemos entender que todas as operações permitidas no texto eletrônico, aliadas aos recursos da internet, são mecanismos que justificam o “leque de aplicação” propiciado aos alunos, conforme a fala dos professores citados. E nos remete a uma reflexão, a partir do que diz Lévy (1999), sobre navegação na Word Wide Web (www).

Para o autor a navegação na *www* pode ser comparada às operações de caçada e de pilhagem. A “caçada” significa a busca pela informação precisa que se quer obter, e a pilhagem se refere a uma busca mais ou menos desinteressada, que nos leva a ir organizando material colhido em diferentes *sites*, *links*. Ou seja, se compara com o vagar numa imensa biblioteca-discoteca ilustrada na internet.

Nesse sentido, a seqüência de dados apresentadas pelo professor sobre como organiza uma aula no LI com seus alunos, em sua primeira parte, apresenta elementos que podemos considerar como correspondentes à operação de caçada, expressa por Lévy (1999).

Aí que vem a questão da interpretação, por exemplo, se eu passo o trabalho, então o aluno pode fazer o quê? Ele pode ir à internet pra fazer sua pesquisa, depois ele pode utilizar o power point, fazer organização, depois dessa organização feita, ele mesmo vai apresentar para o professor, ou em equipe ou individual, o que ele aprendeu dali, então, isso sim que

é uma utilidade do laboratório de informática, o pessoal foi pesquisar, tirou as informações, fez uma organização, apresentou e ainda pode colocar de novo na internet, ou outra pessoa quer fazer uma outra coisa [...] (professor Girassol).

A caçada, neste caso, é o momento da pesquisa na internet, conforme o que for solicitado pelo professor, pois o aluno já sabe exatamente qual é a informação que precisa obter durante a navegação. E de posse da informação viabilizada pelos mecanismos da internet, que possui como aliados a facilidade do acesso à informação requerida, o caráter interativo, participativo, impertinente e lúdico e, ainda, a questão do tempo, uma vez que os fatos são narrados em tempo real, no momento do acontecimento, os alunos podem, então, fazer uso desse material.

O próximo passo da descrição do professor, após a posse do material colhido na atitude de caçada, pode sinalizar as *táticas* que tem desenvolvido no exercício de seu trabalho docente. Segundo ele, é tarefa do professor abrir o leque, ou seja, colocar o aluno em contato com essa realidade, instruindo-o sobre como utilizar as ferramentas.

O trabalho desenvolvido pelo professor com os alunos permite o uso de diferentes ferramentas do computador, pois, no primeiro momento, o uso se restringe ao PowerPoint e às funções deste. Ao ensinar os alunos como produzir um slide o professor procura estabelecer uma ponte com os saberes da informática e os saberes específicos de sua disciplina. Ao aliar os conhecimentos matemáticos com a linguagem informacional, sinaliza para a possibilidade de tornar mais próximo do aluno os saberes e a linguagem definidos pelo capital científico e tecnológico inerente à tecnologia.

No final da sua fala, o professor destaca a possibilidade de o aluno poder colocar o resultado do seu trabalho após a apresentação em sala de aula em sites na internet para que outros tenham acesso. Mesmo não sendo ainda uma prática efetivada, consideramos que esta corresponde ao que diz Castells (1999, p. 440, grifos do autor) sobre os consumidores da internet serem também seus produtores, por fornecerem conteúdo que dão forma à teia.

[...] a capacidade da rede das redes (a Rede) é tal que uma parte considerável das comunicações que acontecem na rede

é, em geral, espontânea não-organizada e diversificada em finalidade da adesão. [...] A coexistência pacífica de vários interesses e culturas na Rede tomou a forma da *Word Wide Web* – *WWW* (Rede de Alcance Mundial), uma rede flexível formada por redes dentro da Internet onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios sítios (sites), que servem de base para que todos os indivíduos com acesso possam produzir sua *homepage*, feita de colagem de variados textos e imagens.

Os dados analisados na fala do professor sinalizam possibilidades de redimensionar o trabalho docente, por meio da produção de *maneiras de fazer*, aliadas ao uso pedagógico das tecnologias. Podemos inferir que o trabalho desenvolvido busca desenvolver no aluno uma relação de aprendizagem com a tecnologia que supere o fascínio inicial diante das possibilidades advindas da linguagem inerente à tecnologia. As *táticas* desenvolvidas pelo professor no seu trabalho docente, quando do uso das ferramentas tecnológicas disponíveis no LI da escola, demonstram que ele, enquanto consumidor, tem produzido formas próprias de consumir o produto disponibilizado.

A aula de Matemática, muitas vezes considerada a vilão da escola, pelas dificuldades apresentadas na compreensão de seu conteúdo, se transforma, se torna mais dinâmica e mais agradável, pelas *táticas* produzidas pelo professor, durante os usos do LI e ao oportunizar aos alunos os meios para pesquisar sobre o conteúdo, preparar uma apresentação deste conteúdo e expô-la para a turma por meio de slides. Desta maneira, o professor busca ressignificar a sua prática e mudar a rotina expositiva, comum em algumas aulas de Matemática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas no espaço escolar durante o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula entre os usuários – professores e alunos – das NTIC disponibilizadas nesse espaço têm muito a dizer sobre as práticas inventadas por estes usuários. São práticas imbuídas de inúmeras *maneiras de fazer* criadas, por vezes, silenciosamente, e que dão forma ao *cotidiano* (CERTEAU, 2008).

Os usos das tecnologias disponibilizadas no Centro de Ensino Ecologia Cognitiva ainda são bastante esporádicos – fato que é cobrado inclusive pelos alunos – e nem todos os professores utilizam estes recursos em suas aulas, sob alegações como: planejamento, não ter habilidade suficiente para lidar com a linguagem tecnológica, falta de acompanhamento e assessoramento de um suporte técnico especializado etc.

Há uma preferência notória pelo uso das tecnologias viabilizadas pelo computador. Embora a Sala de Vídeo seja bastante utilizada, a incidência de uso recai geralmente nos mesmos professores, enquanto no LI observamos uma diversificação maior dos usuários. Ainda verificamos que, mesmo entre os professores que utilizam os ambientes tecnológicos, existe uma preferência por um ambiente em detrimento do outro. Não verificamos uma utilização concomitante dos ambientes pelo mesmo professor.

O resultado das análises dos usos pedagógicos das NTIC disponibilizadas no Centro de Ensino Ecologia Cognitiva desvelou que os professores (alguns) deste centro de ensino têm produzido formas próprias de consumo dessas tecnologias. Isto é, que estes professores, independentemente das condições postas pelo sistema de ensino, têm buscado alternativas que viabilizem o processo ensino e aprendizagem. Por meio do uso das ferramentas tecnológicas em suas aulas, eles têm conseguido diversificar as formas de apresentação dos conteúdos e possibilitado novos estilos de motivação, de percepção, de raciocínio e de experiências.

Ao analisarmos as práticas implementadas em aulas de professores de Língua Portuguesa, pudemos perceber a produção de *maneiras de fazer*, ou *táticas* que podem sinalizar a ressignificação da leitura e da produção de texto em sala de aula. As *táticas* criadas principalmente pelos professores da área de Linguagem surgem por meio da apropriação das vantagens e opções de leitura disponibilizadas no monitor, em relação ao livro (CHARTIER, 1994).

Nesse percurso junto aos professores da área de linguagens, pudemos constatar que, embora ainda haja muito pra ser explorado e até mesmo descoberto em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, a atitude destes não tem sido de comodismo, mas, sim, de busca, além

de não terem cruzado os braços diante das dificuldades, ou de certo desconhecimento da linguagem dessas ferramentas, mas criam alternativas metodológicas de uso das mesmas.

As *maneiras de fazer* ou *táticas* produzidas por professores da área de Matemática, apreendidas nesta investigação, nos revelaram que o uso da tecnologia como um meio, um apoio, tem sido fundamental para a ressignificação do trabalho docente nesta área. As aulas de Matemática, geralmente expositivas e, por vezes, temidas pelos alunos, em decorrência de um histórico construído sobre sua rigidez e a frieza dos números, podem ter esta sua percepção minimizada por meio de *táticas* produzidas com o uso das tecnologias em sala de aula.

A produção pelos alunos de slides para estudo e apresentação dos conteúdos nas aulas de Matemática pode ser considerada uma *tática* produzida pelo professor no sentido de quebrar estigmas em relação à disciplina e de oportunizar a estes alunos outras formas de compreensão dos conteúdos matemáticos para além da memorização de regras e fórmulas. Destacamos, ainda, o uso do Excel na produção de tabelas pelos alunos, como uma *tática*, por permitir ao aluno fazer as inferências durante a sua construção.

A primazia e o destaque recorrente na prática de todos os professores que utilizam o LI pela internet pode incidir num certo *fetichismo* em torno das tecnologias, alentado pelo leque de possibilidades viabilizadas por essa ferramenta, que coloca o aluno e professor, usuários, em contato com outros mundos, outras realidades em tempo real (BOURDIEU, 2004).

Ao abordarmos nesse estudo os usos pedagógicos das tecnologias disponibilizadas no espaço escolar como aliadas do trabalho docente, o fizemos no sentido de não priorizar uma tecnologia em detrimento de outras, pois, a nosso ver, os professores devem explorar todas as possibilidades de interação e comunicação oferecidas pelos meios tecnológicos, sejam os mais modernos ou aqueles considerados mais antigos. A diferença vai se estabelecer não na ferramenta, mas nas formas de consumir as tecnologias inerentes a essa.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº.196/96**. 1996a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>. Acesso em: 5 ago. 2008.
- BRASIL. LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Promulgada em 20 de dez. 1996. Editora do Brasil, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Sociedade da Informação no Brasil. **Livro verde**. Brasília, set. 2000a. Disponível em: <www.direitoacomunicacao.org.br/novo/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=193>. Acesso em: 16 ago. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores em Exercício / Secretaria de educação a Distância 2008. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>>. Acesso em: 5 ago. 2008.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud. av.** [online], v. 8, n. 21, p. 185-199, 1994. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000200012&script=sci_abstract&tlng=pt-13k>. Acesso em: 21 abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991. – (Biblioteca básica).

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. *A reinvenção do Maranhão dinástico*. São Luís: UFMA; PROIN (CS), 2000.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARTINEZ, Jorge H. Gutiérrez. *Novas tecnologias e o desafio da educação*. In: TEDESCO, Carlos Juan (org.). *Educação e novas tecnologias*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004. p. 95-108.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

SERPA, Felipe Perret. *Crise?* Disponível em: < www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/210.htm-51k > . Acesso em: 15 mar. 2009.

CONCEPÇÕES DE LEITURA DE ALUNOS DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Teresa Sousa Serpa
César Augusto Castro

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que as deficiências no domínio da leitura se fazem presentes em alguns níveis de escolarização e constituem verdadeiros obstáculos para o aceleração de todas as atividades acadêmicas da escola, pois, como sabemos, é por meio da leitura que os conhecimentos veiculados pela escrita são adquiridos e reformulados. Daí, a frequência de ouvirmos nos espaços escolares públicos, em qualquer grau de ensino, as célebres frases: *os alunos não sabem ler, as crianças quase não lêem mais livros, os adolescentes também não, os meus alunos não gostam de ler*. Enfim, discursos que são proferidos pelos professores e professoras e que alcançam, outrossim, os estudantes universitários.

Em face desse contexto escolar, pesquisas acadêmicas sobre a orientação da leitura na escola, a título de exemplo, Silva, Lillian (1984); Silva, (1997); Orlandi (2003) constata um contingente de crianças e adolescentes que não sabem ler porque se mostram incapazes de refletir, questionar sobre o conteúdo do material lido, de confrontar, analisar o texto com o seu contexto para que assim possam apreender os significados fixados pelo discurso escrito. É desse modo que podemos realizar o ato de ler que é, antes de tudo, compreensão. Ou seja, um ato produzido pela leitura que se constitui no propósito fundamental de qualquer atividade leitora. E, nesse processo de desvelamento do significado do discurso escrito, a decodificação (correspondência entre o som da linguagem oral e sua representação gráfica) é insuficiente, sendo necessária uma ação reflexiva sobre as palavras do texto escrito.

Nesse sentido, pretendemos apresentar, alguns eixos interpretativos com relação às práticas leitoras escolares. Visando focar essa

e outras questões, apresentamos o texto em duas partes: a primeira aborda as concepções dos educandos com relação à leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Uma reflexão que trabalhamos para a elaboração da dissertação de mestrado em educação intitulada *Práticas leitoras em Escolas Públicas Municipais do Ensino Fundamental: um estudo sobre o processo leitor dos discentes e docentes da 8ª série, na disciplina Língua Portuguesa, em São Luís do Maranhão*. Nesse caso, destacamos apenas as concepções de leitura do corpo discente como uma forma de mostrarmos os discursos que fragmentam, distorcem e limitam o significado da leitura no espaço escolar.

Na segunda parte, evidenciamos os resultados das pesquisas leitoras internacionais e nacionais em que questionamos o propósito do ensino da leitura escolar na formação do leitor crítico.

Posteriormente, apresentamos a conclusão seguida de algumas sugestões para uma necessária mudança na forma de pensarmos, conduzirmos e trabalharmos o processo leitor no âmbito escolar.

2 O QUE PENSAM OS ALUNOS E ALUNAS SOBRE LEITURA?

A leitura é uma atividade fundamental no processo de escolarização das pessoas. É pelo ato de ler que o educando entra em contato com o patrimônio histórico e cultural registrado pela escrita. Dessa forma, a leitura como uma via de acesso a esse patrimônio pode fornecer ao aluno as condições para alcançar os objetivos do ensino, estando relacionada ao sucesso escolar ou não do aluno. Destarte, uma questão precípua para o ensino na escola é a forma como o aluno ou a aluna concebe a leitura, visto que a forma como esta é pensada norteia a prática leitora escolar discente. Por isso, este estudo parte da necessidade de evidenciarmos as concepções de leitura dos discentes da 8ª série do ensino fundamental, na disciplina Língua Portuguesa, em São Luís do Maranhão e quais as suas conseqüências para o ensino-aprendizagem. Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas com 30 (trinta) educandos da 8ª série do ensino fundamental trabalhando 10 (dez) por escola. Desenvolvemos as nossas ações investigatórias em 03 (três) escolas públicas municipais. Assim, tentamos desenvolver um

trabalho integrado e sistematizado. Limitamos a amostra por julgá-la suficiente para a viabilização dos propósitos da pesquisa, além do que a exigüidade do fator tempo não nos permitiu ampliar o número de escolas a serem pesquisadas. Por motivos de ordem ética, não citamos os nomes das instituições escolares selecionadas, e do mesmo modo não o fazemos dos sujeitos participantes da pesquisa e pertencentes a tais instituições.

Visando manter o anonimato dos nossos sujeitos informantes, atribuímos aos textos a seguinte codificação: "A" significa resposta emitida pelo aluno. Já os números indicam a quantidade de informantes. Por exemplo: A12 significa aluno 12.

Constatamos, nos exemplos abaixo, o evidente entendimento sobre leitura associado ao normativismo gramatical, bem como compreensão e interpretação do texto. As respostas que se enquadram neste bloco estão ilustradas a seguir:

É um modo de aprender melhor o português. (A09)

É compreender o texto. (A15)

É saber interpretar o texto. (A06)

Leitura é palavra desconhecida. (A1)

Cabe observar que a resposta de A09 reflete o direcionamento do entendimento da leitura para a aprendizagem das regras da Língua Portuguesa, o que nos leva a refletir que, para estes informantes, a leitura está associada às regras gramaticais e, por outro lado, mostra-se uma atribuição apenas das aulas de Língua Portuguesa.

Chegamos a inferir que a leitura para esses sujeitos escolares está cada vez mais distante de uma leitura que possibilite a reflexão, o questionamento, a construção e a transformação dos significados do discurso escrito e que afirmações dessa natureza assinalam o direcionamento que as aulas de leitura tendem a seguir no ensino da Língua Portuguesa. Uma outra resposta que nos chamou a atenção foi a de A1 para quem leitura é palavra desconhecida. Esta assertiva externa que, para este educando, a leitura se transforma em aumento de vocabulário mediante o conhecimento de palavras desconhecidas, em vez de ser uma questão de construção de significado. Tal assertiva é apenas uma das conseqüências da função exercida pela leitura nas aulas de língua portuguesa.

Comentando a este respeito, Silva (2005a, p. 74) externa a sua preocupação ao assinalar o triste quadro que ocupa a leitura no ensino de Língua Portuguesa: a de servir como pretexto para exercícios de regras gramaticais e redação.

É nesse encaminhamento da leitura, permeado por normas gramaticais, aumento de vocabulário, motivação para redação que, aos poucos, o ato de ler, visto por esse prisma, se torna um modelo a ser seguido nessa disciplina. Por conseguinte, é assim que as atividades leitoras perdem o seu verdadeiro sentido na prática escolar.

Verificamos, ainda, que os depoimentos em A15 relacionam o entendimento sobre leitura à compreensão do texto. Nesse sentido, Solé (1998, p. 107) afirma que a leitura é um processo constituído de previsões que levam à compreensão do texto.

É bem verdade que a leitura, independentemente do tipo, suscita a compreensão, sendo assim impossível falarmos de leitura sem associá-la à apreensão do que foi lido. Dessa forma, a compreensão leitora é constatada pelo desvelamento do significado do documento escrito.

Ressaltamos que as respostas dos sujeitos investigados em A15, por exemplo, evidenciam a leitura como compreensão do significado previsto pelo texto (leitura parafrástica). Uma compreensão que se restringe ao entendimento do discurso escrito, cabendo aos sujeitos investigados apenas recolher a significação que o texto encerra. Limitando-os assim no horizonte da mensagem do autor, sem nenhuma perspectiva de transformação desses significados. Constatação essa que realizamos durante as observações feitas em sala de aula para esta pesquisa. Dessa forma, a leitura no cotidiano escolar assume o sinônimo de recepção passiva da informação que vai ao encontro da leitura parafrástica.

A respeito dessa constatação, questionamos: quais são as possibilidades que a escola oferece a esses alunos e alunas para se tornarem leitores ativos, críticos e reflexivos quando a leitura, no diálogo educacional, se reduz ao entendimento do sentido desejado pelo autor?

Ao que tudo indica, as possibilidades necessárias de formarmos leitores reflexivos encontram-se ausentes do espaço escolar, enquanto as possibilidades reais de formarmos leitores acrílicos ocupam cada vez mais espaço no âmbito escolar.

Interessante observarmos que, nas afirmações em A06, cujo entendimento de leitura é atribuído à interpretação do texto, o que percebemos, ao longo das observações que realizamos para este estudo, é que, para esses sujeitos, a interpretação e a compreensão são sinônimos. Desse modo, a leitura como interpretação ou compreensão é extrair o entendimento literal do discurso escrito.

Sobre esses depoimentos, vale aqui fazermos uma reflexão: se a leitura para esses informantes é interpretação da mensagem escrita, então os nossos informantes estão realizando uma leitura reprodutivista e conformista, visto que a interpretação inerente à atividade leitora está sobremodo distante daquilo que esses educandos concebem no seu dia-a-dia escolar sobre leitura.

Daí, porque Ricouer (1978, p.15) explicita muito bem o ato de interpretar nas atividades leitoras quando afirma que esse ato consiste em desdobrar os níveis de significação encontrados na significação literal do texto.

Com efeito, o que o autor nos coloca é que, a partir da compreensão literal do texto, começamos a desdobrar os níveis de significação que proporcionam as múltiplas possibilidades de significação do documento e que essas diversas possibilidades começam a surgir quando descontextualizamos e recontextualizamos o texto em uma nova situação. Portanto, a interpretação atinente à leitura se caracteriza, sobretudo, pela descontextualização e recontextualização.

Assim, apesar dos depoimentos emitidos pelos sujeitos, em A06 o termo *interpretação* está associado, equivocadamente, à compreensão dos sinais gráficos, e não às diversas possibilidades significativas permitidas pela leitura. Nessa perspectiva, comungamos com Pfeiffer (2003, p.95) e Silva (1997, p.15) quando explicitam sobre os procedimentos de leitura predominantes em sala de aula e a impossibilidade de o educando refletir sobre a leitura que realiza. Deparamo-nos, assim, com um entendimento de leitura dicotomizado entre o normativismo gramatical e a leitura parafrástica, elementos que não asseveram a esses educandos o ensino e a aprendizagem da leitura como um ato cognitivo.

3 RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES LEITORAS: algumas reflexões

Diante do exposto, é importante lembrarmos e refletirmos aqui sobre os resultados da pesquisa internacional elaborada pelo programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) que no ano de 2000 teve como foco central a compreensão leitora de alunos e alunas na faixa etária de quinze anos e que totalizou com a participação de 32 países³⁵.

Lamentavelmente, os resultados apreendidos nessa avaliação evidenciaram a posição do Brasil no último lugar em comparação aos outros países participantes. Os nossos educandos não conseguiram atingir os níveis dois (02) e três (03) – níveis que identificavam, respectivamente, informações que podiam ser deduzidas a partir do texto bem como o reconhecimento das relações entre várias informações contidas no texto.

Parece inegável que o desempenho dos estudantes brasileiros nos testes do Pisa evidenciou uma manifestação do aprendizado da leitura no contexto escolar e que, de certa forma, os impossibilitou de responderem a questões associadas ao desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, da capacidade de pensar, analisar e criticar, como também de conhecerem verdadeiramente a função da leitura na vida e na sociedade.

Nessa mesma perspectiva, seguem os resultados da pesquisa a nível nacional³⁶ sobre compreensão leitora divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³⁷ nos anos de 2001 e 2003. Os dados apontam que no ano de 2001, 25% dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental apresentaram desempenho crítico e muito crítico em Língua Portuguesa, com ênfase na compreensão de textos. Na verdade, esses alunos e alunas desenvolveram habilidades leitoras muito

elementares, insuficientes para a série que freqüentavam. Por outro lado, no mesmo ano, apenas 10,3% desses estudantes apresentaram habilidades leitoras compatíveis ou avançadas para o término da escolarização, sendo que o índice reduziu-se ainda mais, para 9,3%, em 2003.

Na verdade, as cifras são preocupantes, pois percebemos que há de fato uma necessidade premente de coadunar todos os esforços possíveis no sentido de adentrarmos nessa questão das práticas leitoras escolares e apreendermos todo o seu acontecer em sala de aula. Diante do exposto, como explicar então que o educando com oito ou nove anos de escolarização apresente habilidades de leitura tão insignificantes para um aluno que, passou pelas séries iniciais em que obteve o contato e experiências com as práticas leitoras escolares a fim de se situar no “mundo da cultura letrada”. Finalidade essa presente no discurso pedagógico escolar.

Em relação aos resultados da Prova Brasil, divulgados em julho de 2006, vemos que os estudantes da 4ª série em Língua Portuguesa (ênfase em leitura) obtiveram notas que deveriam ser comuns na 1ª série. Já os alunos da 8ª série, com muita dificuldade, conseguiram alcançar os conteúdos da 4ª série. Esses resultados mostraram que os alunos da 8ª série estão concluindo esse nível de escolarização, dominando apenas o conteúdo da 4ª série. Em Língua Portuguesa (foco em leitura), isso demonstra que os educandos, no término da educação básica obrigatória, não conseguem interpretar uma notícia de jornal e, tampouco, identificar a idéia principal de um texto.

Não obstante, os resultados das pesquisas sobre leitura apresentadas aqui, a nível internacional, nacional e local evidenciam uma situação de contraste manifestada pela instituição escolar. Percebemos, cada vez mais, que o educando está distante do mundo leitor e, conseqüentemente, da sociedade letrada, na medida em que não consegue realizar o ato de ler de sua cultura dentro de uma abordagem reflexiva, racional que o verdadeiro processo de leitura exige.

Na verdade, tomando como base os resultados das pesquisas leitoras há muito que comentar, questionar e refletir, pois os sucessivos resultados se aproximam bastante um do outro. A situação leitora ainda se mantém insatisfatória. Diante da observação dos fatos, é notório que a competência de ler e interpretar textos vêm revelando-se de forma

³⁵ Finlândia, Canadá, Holanda, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica, Islândia, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Suíça, Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Rússia, Letônia, Luxemburgo, México e Brasil.

³⁶ Cf., o sítio inep.gov.br.

³⁷ A portaria ministerial 931 de 2005 alterou o nome do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).

insuficiente na educação básica brasileira. Grande parte dos alunos da educação básica não consegue ler os textos com a devida compreensão, ainda que se trate de assunto dentro de suas áreas de competência.

Diante de tal contexto, é oportuno lembrar Soares (2004, p. 9) quando faz a seguinte reflexão:

É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE)³⁸, nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) – espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Não obstante, os resultados dessas avaliações externas à escola são extremamente importantes, haja vista que funcionam como um diagnóstico, a fim de que possamos acompanhar o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, como também nos permite conhecer a realidade de todos os níveis da educação no país. Ademais, é preciso deixarmos claro que a despeito dos resultados insatisfatórios sobre compreensão leitora, nas escolas públicas, a nação brasileira e o mundo passam, agora, a ter conhecimento sobre as avaliações leitoras que outrora eram circunscritas somente à comunidade escolar.

Nesse sentido, fica evidente, diante dos resultados das pesquisas, a inexistência da ação reflexiva sobre o discurso escrito. Não é sem razão que Castro (2006, p.23) expressa toda a sua insatisfação quando afirma que, a despeito das construções de escolas, contratações de professores, distribuição de coleções de livros, bem como merendas escolares, o quadro sobre compreensão leitora ainda é o mesmo. Relata,

³⁸ SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

ainda, que algo deve estar acontecendo de forma equivocada em sala de aula, pois é lá que se dá e acontece a educação.

E acrescentamos ainda mais ao pensamento desse autor: é nesse espaço que se inicia a descoberta seguida da destruição ou não do ato de ler. A preocupação de Castro (2006), indubitavelmente, remete-se para a responsabilidade da escola com os seus mediadores ao trabalharem com as atividades leitoras com os alunos e alunas em sala de aula, visto que o sucesso ou não do educando durante a sua trajetória escolar e, posteriormente acadêmica, depende, fundamentalmente, da qualidade da orientação que o aluno recebe na área de leitura.

Portanto, observamos que as práticas leitoras escolares são direcionadas para o aprender a ler³⁹. Uma direção dada ao ensino da leitura escolar que sofre a influência também de outros fatores, como podemos verificar na abordagem de Ferreiro (2005, p. 13) ao afirmar que a instituição escolar, a despeito da democratização do ato de ler, ainda não se desligou totalmente da antiga tradição, ensinar a leitura como aquisição de uma técnica voltada à correta oralização do texto e à retórica da linguagem. Uma tradição que na visão de Cavallo (1998, p. 104-105), reproduz o ato de ler praticado essencialmente na Antiguidade e na Alta Idade Média, em que a ênfase do ato de ler recaía sobre a leitura oral (declamação do texto).

Isso implica reconhecermos aqui que a orientação didática das práticas leitoras está comprometida quanto ao seu encaminhamento e totalmente distante da imagem do leitor que anseamos e lutamos para formar no contexto escolar. É esse leitor que de fato almejamos formar, o leitor à imagem de nossos pensamentos, cujo retrato Lerner, (2002, p. 17-18) descreve como:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas compreensões, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para debater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com

³⁹ Prática de leitura direcionada apenas na decodificação dos sinais lingüísticos.

outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos.

Tendo em vista a formação desse leitor escolar, temos que estar preparados para as diversas formas de resistências. E, nessa luta, é necessário e fundamental trabalharmos as práticas leitoras escolares voltadas para uma aprendizagem que suscite nos educandos o autoquestionamento, a crítica e a consciência. Do contrário, estaremos formando decifreadores e ledores da cultura escrita.

4 CONCLUSÃO

O ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados pelos indivíduos, independentemente do tipo de leitura a ser abordada. Se trabalhada e direcionada mediante uma perspectiva crítica, facilita a reflexão, o confronto dos significados desvelados bem como a busca da verdade.

Ao fazermos essas considerações, reafirmamos a necessidade de trabalharmos as práticas leitoras escolares de forma que a leitura de um texto não se restrinja aos limites dela mesma, mas que remeta o leitor para a percepção, conhecimento e análise da realidade. Ora, ao buscarmos a compreensão de um texto, não podemos nos limitar aos horizontes da mensagem do autor, temos que reagir, questionar, problematizar as informações recebidas à luz das nossas experiências e conhecimentos prévios. É dessa forma que podemos construir um novo texto, o texto do leitor, criado pela interação dos referenciais evocados pelo texto e pelas experiências do leitor.

É nessa perspectiva que os nossos educandos aprenderão a ler significativamente e não de forma mecânica. Entretanto, ao falarmos de leitura escolarizada no Brasil, não podemos perder de vista o processo histórico de nossa sociedade. Um processo que, no período Colonial, concedeu um encaminhamento dogmático, conservador e unilateral às práticas leitoras escolares. Um processo leitor que, apesar de vários séculos de civilização, ainda é possível observarmos a sua presença em meio a tantos avanços e progressos realizados no campo da leitura, a interdisciplinaridade, a contextualização do conhecimento, o desen-

volvimento de competências e habilidades, a própria evolução do conhecimento numa velocidade sem precedentes e a tecnologia com os seus saltos cada vez mais frequentes.

Não é por acaso que os dados informacionais do Pisa, Saeb e Prova Brasil resgataram uma realidade leitora que denuncia, entre outros fatores, a memorização, a repetição, a passividade, o conformismo e a reprodução nas atitudes leitoras dos nossos educandos frente ao texto escrito. A leitura na escola resgata, pois, o seu passado no presente em que o aprender a ler se encerra na tecnologia da codificação e descodificação da língua escrita, sem nenhuma preocupação com a formação crítica do leitor. Por outro lado, essas avaliações leitoras constituem-se formas de acompanharmos a evolução da realidade educacional do país em todos os níveis e a partir daí estabelecer as políticas públicas necessárias para melhorar a qualidade na leitura da educação básica.

Nesse sentido, a pesquisa realizada mostrou um expressivo número de educandos que concebem o ato de ler apenas como o entendimento das idéias do discurso escrito, reproduzindo o significado previsto pelo autor. Tal fato demonstra que esses educandos não estão capacitados para realizarem o ato de ler dentro de uma abordagem reflexiva que os leve à análise, questionamento, interpretação, produzindo assim novos e possíveis significados ao discurso escrito. Portanto, a leitura como é trabalhada no âmbito escolar acaba promovendo a aquisição de hábitos e comportamentos e não o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos educandos.

Desta maneira, os depoimentos dos educandos sobre leitura apontam para uma didática que subverta a leitura, transformando-a num ato cognitivo capaz de possibilitar o alargamento dos horizontes dos educandos e que se afaste, por outro lado, de um passado leitor demasiado distante, mas que se torna tão presente nas práticas leitoras escolares de nossos professores, professoras, alunos e alunas. As consequências sociais e políticas do direcionamento que segue a leitura nas escolas investigadas são extremamente nefastas para os nossos sujeitos leitores como indivíduos e cidadãos tanto no presente como no futuro. E assim, esses educandos podem ficar cada vez mais distantes das exigências solicitadas pelas avaliações internacionais e nacionais sobre compreensão leitora. E, ao que tudo indica, permanecerão afastados, outrossim, da sociedade letrada.

Acreditamos que cabe à escola e aos profissionais da educação que estão no dia-a-dia na prática da sala de aula assumirem a orientação para uma leitura reflexiva que envolva os diversos níveis de compreensão. E, mais ainda, entendemos que o ato de ler não é aquele que se circunscreve unicamente no reconhecimento e repetição do saber já construído, mas aquela que seja capaz de ultrapassar os limites do texto, de preencher os vazios textuais e de construir a significação global da linguagem escrita. Ou seja, concebemos, aqui, a leitura como uma atividade dinâmica de construção e desconstrução de sentidos no texto que enriquece e amplia o significado primeiro daquilo que é lido. E nesse contexto, a escola deveria ser o espaço privilegiado de construção de leitores mais críticos e abertos às várias possibilidades de sentido existentes em um discurso escrito. Isso significa dizermos que a escola pode também produzir leitores críticos, criativos. Para tanto, é essencial fundar a sua prática em atividades leitoras que ultrapassem a mera repetitividade e a descodificação da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Cláudio de Moura. Precisamos de uma crise. *Veja*, Rio de Janeiro, 26 abr. 2006. p. 23.
- CAVALLO, Guillermo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no Mundo Ocidental*. Ática, 1998. v.1.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 87-104.
- PFEIFFER, Cláudia Castelhanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 87-104.
- RICOUER, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SILVA, LÍlian Lopez Martins. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. 1984. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1984.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan. /fev. /mar. /abr. /2004. p. 9.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998, 194p.

O PROJETO ESCOLA ATIVA NA PERCEPÇÃO DO SEU CORPO DOCENTE E DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Angélica Maria Frazão de Souza

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades de economia capitalista, inclusive os países de economia periférica como o Brasil, os organismos internacionais dentre outras particularidades, mantêm ingerência quanto à determinação das políticas educacionais a ponto de “sugerir” o modelo de educação adequado às diretrizes preconizadas pelos países do primeiro mundo. Nessa perspectiva, a função social da educação, por sua vez, está condicionada às concepções de mundo e de cidadania que os organismos internacionais, como (Cepal/Unesco,1990)⁴⁰, “recomendam”.

Financiadores das políticas educacionais brasileiras, com o consentimento e a conivência das elites para atender aos seus próprios interesses, referidos organismos insistem em manter um ideário supostamente capaz de resolver os graves problemas da educação nos países em desenvolvimento. No Brasil, constata-se, porém, em que pese as muitas cartas de intenções entre organismos internacionais e os países em desenvolvimento, que os problemas educacionais, até o final do século XX, não eram superados nem amenizados.

Nesse contexto, nas décadas finais do século passado, eram intensas as discussões acerca da baixa qualidade do ensino, com foco no rendimento escolar e na distância que a escola mantinha da realidade e dos direitos do cidadão, entre outros fatores. Principalmente,

⁴⁰ Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe/ Unesco-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

as preocupações convergiam para os desafios da universalização e da permanência do aluno em sala de aula.

O país vivia, então, um momento de redemocratização. Nessa perspectiva, a nova Constituição brasileira promulgada em (1988) impulsionou o processo de redemocratização da sociedade derivando daí a necessidade de se reformular, também, o sistema educacional brasileiro com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96). Um dos desafios da nação era o resgate da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas e, por conseguinte, o ponto central das discussões entre especialistas e dirigentes educacionais.

Nesse mesmo período, mais especificamente em 1997, o Maranhão deparou-se com os resultados das avaliações realizadas por organismos oficiais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os quais indicavam que esse Estado encontrava-se abaixo da média nacional. Os baixos índices registravam-se nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, contudo não discriminavam se os resultados eram da zona rural ou urbana, tampouco, destacavam as classes multisseriadas.

O estado, preocupado com os resultados, acreditava que as escolas multisseriadas⁴¹, apesar de corresponderem apenas a 18,5% das instituições escolares estaduais rurais, estariam contribuindo para os resultados divulgados, haja vista a baixa qualidade do ensino evidenciada nas suas altas taxas de evasão e de repetência, da distorção idade-série, além da existência de professores sem a devida formação para desenvolver sua prática pedagógica. Essa última causa estava associada a outras igualmente graves como a falta de estrutura física, a dificuldade de acesso às escolas, a ausência de planejamento e de acompanhamento pedagógico, inexistência de materiais e de recursos didáticos. Incidindo, portanto, na qualidade da atuação docente.

Diante dessa situação, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seeduc, 1997), buscando solucionar o problema, incorporou como parte de sua política pública educacional, conforme o docu-

⁴¹ Classes multisseriadas - organização do ensino nas escolas em que um professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente/DIEB-Dicionário Interativo da Educação Brasileira.

mento "Educação, Diretrizes Políticas, (1995 - 1998) uma Proposta" - o Projeto Escola Ativa - cuja estratégia metodológica é de origem colombiana, para atender às especificidades das classes multisseriadas rurais.

Esse Projeto, de acordo com seus autores, inclui em sua proposta metodológica estratégias inovadoras - governo estudantil⁴², cantinhos de aprendizagem⁴³ e recursos didático-pedagógicos, buscando oferecer melhores condições ao processo ensino aprendizagem, nas escolas com classes multisseriadas.

Implantado em diversos países da América Latina⁴⁴, o Projeto Escola Ativa inspirou-se no movimento pedagógico cultural mais importante do começo do século XX, o Escolanovismo⁴⁵. Contribuíram com suas bases teóricas, nesse movimento, grandes vultos de expressão universal, como: Ovide Declory (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952), sendo esse último, considerado o mais importante representante da Educação Nova.

As idéias dos autores supramencionados, acerca da educação e de seus princípios, serviram de aporte ao Projeto Escola Ativa, que tem sua base teórico-metodológica centrada no Movimento Escola Nova. Nesse sentido, para Vicky Colbery (1987), o Projeto Escola Ativa que tem como objetivo redimensionar as concepções da pedagogia vigente, sobretudo quanto ao espaço que deve ocupar o educando - como centro do processo ensino aprendizagem e o papel do professor como um agente apto a mediar o processo e, em simultâneo, contribuir, ainda, para que os educandos construam seus saberes.

⁴² Governo Estudantil: estratégia curricular que permite o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos através de situações vivenciais.

⁴³ Cantinho de Aprendizagem: espaços localizados na sala de aula com recursos didáticos para pesquisa, observação, comparação, investigação, realização de experimentos, etc.

⁴⁴ Países latino-americanos que vêm desenvolvendo projetos pedagógicos inspirados na experiência da Colômbia, implementada naquele país na década de 80: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Guatemala, Guianas, Honduras, Paraguai, República Dominicana.

⁴⁵ Escolanovismo - movimento educacional renovador de crítica à pedagogia tradicional, assentado nas diferenças individuais e na promoção do ajustamento do indivíduo à sociedade.

As concepções da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa são baseadas na compreensão de que é possível alcançar mudanças no ensino com a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, com aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas. Para tanto, nessa estratégia, o aluno é considerado como sujeito e centro do processo ensino aprendizagem; o currículo é pertinente e relacionado à sua vida; o calendário e o sistema de promoção são flexíveis; a avaliação é realizada de forma processual e a recuperação funciona como uma ação paralela (COLBERT, 1987, p. 15).

Segundo seus mentores, a Estratégia Metodológica do Escola Ativa fundamenta-se em princípios que valorizam a educação voltada para o desenvolvimento de valores éticos, morais, cívicos e democráticos e para o fortalecimento do vínculo escola-família-comunidade.

Adaptadas à realidade brasileira, as intenções educacionais do Escola Ativa concretizam-se por meio de objetivos como o de ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação⁴⁶; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série ministrado nas escolas multisseriadas.

Por inferência, é possível supor que os responsáveis pela condução da educação no estado acreditavam que, com a adoção de nova política educacional para as classes multisseriadas, mais especificamente com a implantação Projeto Escola Ativa, seriam processadas mudanças significativas na prática pedagógica dos professores e supervisores dessas classes o que provocaria alterações no quadro identificado na pesquisa à que se faz referência nesta Introdução. Notadamente, ocorreriam rupturas em relação à prática exercida, até então, por esses docentes em suas escolas.

Registra-se, contudo, que a aceitação às modificações "impostas" pelo estado, com a implantação de o Projeto Escola Ativa, na prática pedagógica, não foi passiva, visto que elas causaram conflitos e inseguranças a esses profissionais da educação municipal. As questões de

⁴⁶ Nucleação - Denominação criada para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade.

cunho pedagógico tornavam-se desafios, considerando a realidade de alguns professores e supervisores, que não tinham sequer a formação em magistério e vários deles, comprovadamente, eram leigos.

A partir da articulação política com os organismos internacionais, da decisão política dos gestores da educação no estado e da adesão dos municípios, foi implantado o Projeto Escola Ativa, com propósitos de minimizar as desigualdades e o déficit causados pela falta de qualidade do ensino ofertado nas classes multisseriadas rurais.

Nesse contexto, reafirma-se que a implantação da Estratégia Metodológica do Projeto Escola Ativa gerou grandes inquietações, tendo em vista os resquícios das práticas pedagógicas antigas e as dificuldades pela falta de formação específica para o exercício do magistério.

A complexidade do processo, a experiência na implantação e execução de um projeto social de cunho compensatório, no modelo do Escola Ativa, no Maranhão, no ano de 1997, mais especificamente em três municípios da Baixada Ocidental maranhense: Bequimão, São João Batista e Viana, suscitavam, também, questionamentos e reflexões no que se refere à prática pedagógica de professores e supervisores.

2 O PROJETO ESCOLA ATIVA NA PERCEPÇÃO DOS SEUS PROFESSORES, SUPERVISORES E COORDENADORES

No atual contexto sócio-histórico em que a profissão docente se insere, o profissional da educação vem sendo convidado a re-elaborar o seu perfil e reconceituar a sua atividade e a sua competência. Esse processo se apresenta dinâmico, para atender às necessidades do desenvolvimento humano e do sistema.

O Projeto Escola Ativa, conforme pesquisas realizadas no decorrer da construção deste estudo, deixa clara sua intenção em relação ao profissional que desenvolve sua prática pedagógica, por meio de sua estratégia metodológica. Buscando compreender como os professores e supervisores do Projeto Escola Ativa exercem sua prática pedagógica realizou-se a pesquisa de campo e obtiveram-se no pronunciamento

dos docentes e do quadro técnico-pedagógico informações sobre os seguintes itens:

- as condições de trabalho dos protagonistas da pesquisa e nível de aproveitamento dos alunos na ótica dos professores;
- a formação, a experiência e a rotina pedagógica do Projeto Escola Ativa na opinião dos protagonistas da pesquisa;
- uma análise e uma avaliação da Estratégia Metodológica Escola Ativa, o olhar do observador descortinando a realidade.

a) As condições de trabalho dos protagonistas da pesquisa e nível de aproveitamento dos alunos na ótica dos professores

Os dados coletados sobre a organização das classes em que os professores trabalham, revelaram que as escolas atendem a alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com maior número de alunos (aproximadamente com 22) em média 45% nas duas primeiras séries, na faixa etária entre 7 e 10 anos.

No universo pesquisado colheu-se que 85% das turmas pesquisadas, em um total de 10 turmas, estão organizadas com alunos da 1ª a 4ª série e 15% das classes estão organizadas com duas séries apenas e funcionam em dois turnos.

Dos 10 professores questionados sobre as dificuldades de trabalhar na zona rural de Viana obtivemos as seguintes dados:

Eu moro na própria comunidade, mas às vezes é difícil porque tenho pouco material para trabalhar. (P1)

Não moro na comunidade, mas gosto de trabalhar na zona rural, só é difícil no inverno e quando não tem todo material que preciso. (P2)

Não tenho muitas dificuldades e chego bem cedo à escola. (P3)

Só fico triste porque às vezes chego tarde, pela distância de minha casa. (P4)

Trabalhar na zona rural me agrada. O problema, às vezes, é a falta de recursos didáticos, papel e outros materiais para o cantinho de aprendizagem. (P5)

Não tenho problemas porque tenho meu transporte e recebo assistência do supervisor. (P6)

Procurou-se, também, nos questionários aplicados, perceber as dificuldades encontradas na aplicação da estratégia metodológica do Projeto Escola Ativa, o nível de satisfação e os aspectos inerentes à aprendizagem do aluno. Todos esses itens foram analisados tendo como referência as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Nessa ótica, perguntou-se aos professores sobre os aspectos de aprendizagem em que os alunos apresentam maior aproveitamento. De todos os pesquisados 66% indicaram leitura e escrita, enquanto que 34% evidenciaram que os alunos se destacam mais em domínio das operações matemáticas, socialização e conhecimentos gerais.

A pesquisa buscou saber, ainda, a opinião dos supervisores, quanto ao nível de satisfação demonstrado pelos alunos e pelos professores com o Projeto Escola Ativa. De acordo com os três supervisores pesquisados, os alunos estão satisfeitos com o Projeto, esse mesmo universo corresponde ao nível de satisfação dos professores com o Projeto Escola Ativa.

Os supervisores acrescentam que a satisfação dos professores com o Projeto é percebida pela dedicação e empenho com que estes executam suas atividades, com compromisso e responsabilidade em sala de aula e nas ações com a comunidade, atitudes compatíveis com os objetivos do Projeto.

Buscou-se saber sobre a estrutura física das escolas e 100% dos pesquisados reconhecem que estas precisam ser mais bem adequadas, apesar das reformas sofridas nesses anos. Os dados indicaram que, na totalidade das escolas pesquisadas, apenas 50% possuem instalações sanitárias adequadas. No que diz respeito às questões referentes à iluminação das salas e ventilação foram consideradas adequadas, contudo, em todas as escolas o quesito bebedouro foi revelado como inadequado, pela inexistência desse equipamento, essencial à saúde da comunidade escolar.

Quanto aos recursos didáticos e eletrodomésticos, os supervisores pontuaram que a ausência desses, de certa forma, constitui-se em impedimento para algumas ações, e logo acrescentam que há neces-

sidade de aquisição dos mesmos. Explicaram ainda que, em ação conjunta com a comunidade escolar e em parceria com a equipe técnica, procuram não permitir que essa dificuldade venha impedir o desenvolvimento das atividades nas escolas.

De certa forma, a postura explicitada pelos sujeitos da pesquisa reflete a “inculcação” de uma prática vivenciada na formação oferecida pelo Projeto, quando lhes atribuem a responsabilidade pelo sucesso do Escola Ativa de forma que buscam solucionar situações que venham prejudicar a eficácia do Projeto.

b) A formação, a experiência e a rotina pedagógica do Projeto Escola Ativa na opinião dos pesquisados

Na pesquisa de campo, os supervisores foram questionados sobre a capacitação dos professores do Projeto da Escola Ativa e estes responderam que é processual e envolve toda a comunidade escolar. Nesse sentido, percebeu-se que todos os professores tiveram capacitação inicial, e em relação à capacitação contínua, as informações revelaram que, de acordo com 100% dos professores, o processo de retroalimentação e capacitação continuada, realizam-se em sistemáticos encontros mensais, os microcentros, nos quais são feitas oficinas de aprendizagem para, entre outras ações, procederem à troca de experiências. Conforme Dewey (1976, p. 31), a experiência não se processa apenas dentro da pessoa: “Toda experiência genuína tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam”.

Compreender as idéias que norteiam essa (não tão) nova forma de pensar a aprendizagem e, dentre elas, a idéia de experiência no pensamento de Dewey, é uma das significativas contribuições herdadas pelo Projeto Escola Ativa, explorada na Estratégia Metodológica com a característica denominada de respeito às experiências (conhecimento prévio) anteriores à chegada na escola.

Nos estudos realizados ficou patente a ênfase dada à experiência como ponto de partida para a aquisição de conhecimentos tanto para o professor, no processo da formação inicial para a prática docente em classes multisseriadas, quanto para o aluno em sala de aula.

Faz-se menção, também, a outro aspecto bem visível na orientação oferecida ao profissional da educação em sua ação docente, trata-se da incumbência dada a esse docente no sentido de que seja reflexivo na sua prática pedagógica: “[...] pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1959, p. 159). Convém ressaltar que as idéias do liberal John Dewey, acerca da ação reflexiva e da experiência, permanecem atuais e, ainda hoje, são discutidas nas concepções formuladas pelos estudiosos Schön e Tardif.

No Projeto Escola Ativa, a formação de professores deve se voltar, pois, para experiências significativas, uma vez que tais experiências têm valor educativo. Nessa ótica, a preparação dos docentes tem papel fundamental na implementação da Estratégia Metodológica do projeto Escola Ativa.

Conforme Colbert (1987) afirma, a capacitação inicial precisa ser vivencial para garantir a efetiva qualidade do Projeto, que, por sua vez, é responsável pela melhoria das práticas pedagógicas e, como consequência, da aprendizagem dos alunos. Para essa autora, os professores das escolas multisseriadas precisam saber inovar, criar e incentivar seu público, pois têm como desafio alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e com heterogeneidade etária existente em função das elevadas taxas de repetência e do ingresso tardio de muitas crianças, nas escolas. Destaca, ainda, a importância de o professor dominar os conteúdos das áreas de ensino, uma vez que um dos objetivos do Projeto centraliza-se na aquisição da leitura e da escrita e cálculos matemáticos, dentre outros.

Para tanto, o Projeto requer que os professores estejam preparados para desenvolver sua prática pedagógica a partir do planejamento pautado nos componentes curriculares e nos planos de aula compatíveis com os alunos. E na elaboração, o planejamento precisa, sempre, considerar a heterogeneidade da sala de aula, uma vez que trabalha com várias séries e com alunos de faixa etária diferenciada, devendo, para tanto utilizar-se de sua experiência pedagógica, de modo a tornar os alunos estimulados e participativos no processo educativo.

Colbert (1987) ressalta, ainda, que esses profissionais precisam exercitar a observação a fim de proceder à avaliação do desempenho dos educandos, compreendendo, nessa ação, um momento para ajudar ao aluno e não para puni-lo.

O modelo pedagógico baseado no Projeto Escola Ativa requer que a escola promova a participação de todos, exercite o pensamento crítico, a criatividade, a cooperação e uma educação personalizada. Dessa forma, são necessários professores capacitados dentro de uma nova proposta pedagógica, com profissionais capazes de lidar com as diferenças existentes nas salas multisseriadas.

Na pesquisa, perguntou-se também sobre o nível de satisfação dos sujeitos da pesquisa com a implantação do Projeto Escola Ativa e os professores e supervisores afirmam estarem satisfeitos com a implementação da metodologia. Não obstante, são perceptíveis limitações em alguns elementos relativos à gestão.

Buscou-se, na compreensão do processo de formação do profissional do Escola Ativa, analisar um outro procedimento pedagógico para qualificação desse profissional denominado microcentro.

Segundo Colbert (1987) os microcentros têm como objetivos principais socializar experiências e buscar soluções conjuntas para os obstáculos detectados. Os microcentros são elementos estratégicos do Escola Ativa, que oportunizam aos professores momentos de auto-avaliação, intercâmbio de experiências, construção de novos conhecimentos e também discussão com os colegas sobre as dificuldades do processo de ensino aprendizagem que cada um enfrenta no seu dia-a-dia.

Percebe-se nesse recurso metodológico do Projeto mais uma contribuição deweyana, uma vez que para Dewey (1952, p. 117) o espaço escolar deveria estar em comunicação e intercâmbio, pois o isolamento pode causar "a rigidez, a institucionalização formal da vida, os ideais estáticos e egoístas".

Seguindo a afirmativa de Colbert (1987), os microcentros constituem-se em processo de interação que têm como objetivo garantir a troca de conhecimentos, aquisição de experiências e discussão de interesses com a finalidade de enriquecimento, participação, construção e

vivência de uma democracia efetiva. São uma estratégia que deve ter a participação efetiva de todos os envolvidos, desde o planejamento até a execução do encontro.

Questionaram-se os supervisores e professores das escolas pesquisadas sobre o funcionamento desses microcentros, e eles afirmaram que trabalham no planejamento e coordenação dos encontros, sendo que os mesmos acontecem mensalmente e funcionam de maneira a promover a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos. As opiniões foram expressas pelos supervisores da seguinte forma:

Na elaboração e planejamento dos microcentros, são incluídos momentos de reflexão que são planejados, principalmente, com o objetivo de promover, através da socialização, o intercâmbio de experiências entre os professores. (S1)

Nos microcentros sempre é oportunizado o esclarecimento de dúvidas, trocas e/ou relato de experiências, bem como buscamos realizar sessões de estudo, oficinas de aprendizagem e o planejamento bimestral dos componentes. (S2)

Acontecem todo mês, os estudos realizados nos microcentros. Eu gosto porque tenho oportunidade de aprender mais e de tirar minhas dúvidas. (P1)

Para mim é muito importante o microcentro, porque tanto aprendo quanto vejo meus colegas para tirar dúvidas e dizer o que fiz de bom na minha escola. (P2)

Às vezes tenho dificuldade de ir aos microcentros porque acontecem no sábado, mas eu gosto muito porque eles me esclarecem as dúvidas e estudo mais coisas e fico muito satisfeita. (P3)

Gosto muito porque os supervisores orientam e fazemos juntos os planejamentos e os estudos. (P4)

Em minha opinião, os microcentros deveriam acontecer quinzenalmente, pois temos a oportunidade de estudar mais. (P5)

Estes microcentros são importantes para a minha prática pedagógica porque me orientam nas dificuldades, me obrigam

a estudar mais e me permitem dialogar com meus colegas, além da confraternização que ocorre neles. (P6)

Pelas respostas, destaca-se que na opinião de 100% dos professores os microcentros desempenham satisfatoriamente sua função. Os docentes explicitaram que a proposta dos microcentros, além de promover o intercâmbio de experiências, permite que os professores socializem as ações que desenvolvem nas escolas que participam do Projeto, destacando seus êxitos e dificuldades, ademais de incentivarem o espírito solidário na busca de soluções para resolver as dificuldades apresentadas por cada participante.

As informações captadas, na pesquisa de campo, permitiu-nos perceber que há parceria entre supervisor e professor. Esses demonstram companheirismo e solidariedade entre eles e os professores mostraram-se satisfeitos com a assistência pedagógica dos supervisores nas escolas.

O sistemático acompanhamento pedagógico pode permitir que os supervisores avaliem o nível de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, balizem a prática pedagógica dos professores. Essa sistemática possibilita, ainda, a esses profissionais prestarem as orientações e intervenções necessárias aos docentes em sua ação pedagógica. Conforme dados registrados no diário de campo, pode-se perceber que o supervisor usa um relatório de acompanhamento cujos dados a serem registrados relacionam-se aos componentes, elementos e instrumentos do Projeto. Registrou-se, ainda, que o preenchimento desse instrumento ocorre no momento da estada do supervisor na escola, e à proporção que ele vai observando a ação do professor vai registrando em seu relatório.

Um dos objetivos propostos pelo Projeto Escola Ativa diz respeito à função do supervisor como relevante nas situações de aprendizagem dos alunos na sala de aula, e para melhorar o rendimento escolar do aluno e do profissional em sua prática pedagógica. Os dados e informações coletados revelaram que para todos os professores entrevistados, o acompanhamento realizado pela supervisão contribui para a melhoria da gestão escolar e para os trabalhos que desenvolvem na sala de aula.

Desse modo, o rendimento do educador é acompanhado pelo supervisor de cada escola em que trabalha com o professor, analisando a aprendizagem dos alunos e propondo nas intervenções realizadas atividades para os que apresentem maiores dificuldades, de forma que os alunos possam avançar em seu próprio ritmo e o professor melhorar em seu rendimento profissional.

Na opinião dos supervisores entrevistados, o rendimento dos professores é satisfatório. Conforme esses profissionais, o resultado se efetiva pelo trabalho conjunto realizado por toda a equipe técnica de supervisão, que no planejamento programa as ações de forma a contribuir com a prática pedagógica dos professores. Acrescentam, também, que se preocupam em valorizar o trabalho desse profissional, pela responsabilidade e compromisso com que eles desenvolvem suas atividades, pelo estímulo a leitura, a troca de livros, e na efetivação dos microcentros, que, na opinião dos supervisores, contribui para melhorar o desempenho docente.

3 O FUNCIONAMENTO DO PROJETO ESCOLA ATIVA NA CONCEPÇÃO DOS COORDENADORES

Para que se percebesse o nível de funcionamento do referido Projeto, realizaram-se entrevistas com as coordenadoras estadual e municipal do Projeto, que revelaram aspectos importantes em nível do Maranhão. Explicita-se, contudo, que não serão apresentadas todas nesse artigo.

Ao serem questionadas sobre as mudanças nas equipes em consequência de mudanças políticas, responderam:

Infelizmente, falo isso não apenas em relação ao Maranhão, falo em âmbito nacional. Costumo sempre dizer aos nossos professores e supervisores que, infelizmente, somos um país de dois anos, pois de dois em dois anos temos uma eleição: é para presidente, governador, para prefeito e, com essas mudanças, dá-se uma quebra haja vista a mudança constante da equipe que não é nomeada, é contratada. Considero como pontos fundamentais para o sucesso da estratégia a continuidade de equipe que já conhece esse trabalho. A estratégia é

muito boa, desde que se tenha uma forte visão política, uma credibilidade e uma construção da memória do município. Infelizmente, os municípios ainda não têm consciência da importância de construir sua memória, e para nós que estamos acompanhando essa situação, tendo que reconstruir sempre a memória do Projeto nos municípios, torna-se difícil até fazer uma avaliação. (C1)

Neste sentido, a coordenadora (C1) complementa sua fala:

A preocupação das pessoas que fazem o Escola Ativa, principalmente dos professores, quando ocorrem as eleições, se expressa em questionamentos do tipo “nós vamos sair?”, “nós vamos continuar?”. Frente a essas situações, é preciso que as comunidades trabalhem no sentido de exigir que os professores permaneçam nas escolas, uma vez que a metodologia está dando certo. Logo, esses professores precisam permanecer e dar continuidade ao que está dando certo. Até em nível de governo do estado, as mudanças são grandes, muda o governo, muda o secretário, muda o coordenador, muda tudo. É necessário que as políticas públicas sejam realmente efetivadas, como política educacional e o pilar principal, no meu entender, é acreditar, é a voz do povo, é o social e o fazer política fazendo valer os nossos direitos e as crianças precisam disso. Acrescento que estamos vivendo, no momento, situações difíceis com a mudança de prefeitos, pois alguns secretários ao saírem da secretaria deram sumiço em documentos, deixando o município e o Projeto sem memória. Demonstro ainda minha insatisfação com as posições políticas de alguns municípios que escolhem os supervisores pela contribuição política que esses oferecem. Não observo nenhuma mudança em nossos dirigentes políticos. Como disse anteriormente, precisamos reivindicar nossos direitos como cidadãos. (C1)

A coordenadora 1, em suas respostas, demonstra que percebe a escola como um espaço social de disputa hegemônica, na qual, pela ação pedagógica, torna-se possível promover uma tomada de consciência, para melhorar a qualidade de vida dos alunos via professor/escola; é um convite para a conquista de direitos e, conseqüentemente, da libertação. Sua fala revela uma percepção crítica da realidade. É possível inferir da postura da entrevistada um tom de alerta para seus

colegas - profissionais da educação, um convite às comunidades, aos pais e aos profissionais da educação no sentido de que esses reconheçam seus direitos.

Pelas possíveis leituras supramencionadas, se percebe na coordenadora (C1) uma insatisfação com o sistema e embora esteja atuando nele não está acomodada a este. Contrariamente, sugere que os profissionais e comunidades procurem melhorar suas vidas, procurem garantir aos seus alunos o direito à educação com qualidade, sem submissão, não apenas reproduzindo ordens. O que, de certa forma, implica contradição aos preceitos do Projeto Escola Ativa que busca assegurar educação de qualidade para qualquer cidadão. Corroborado com essa concepção a coordenadora (C2) cuja resposta traz elementos indicativos desse posicionamento:

Há uma quebra quando ocorrem essas mudanças. A cada mudança há um recomeçar. Em Viana, não tivemos tantas quebras porque o prefeito que levou o Projeto Escola Ativa governou durante oito anos e depois elegeu seu candidato e a continuidade dessa ação para classes multisseriadas foi garantida. Uma descontinuidade ocorre quando o professor, que já foi capacitado, pede para ser transferido para outro local. Acredito que precisamos ter mais consciência do nosso papel como educadores. (C2)

Perguntou-se aos entrevistados se gostariam de comentar mais sobre a estratégia metodológica do Projeto Escola Ativa e eles prontamente responderam:

Eu hoje escutei um depoimento de um professor, em relação a essa transformação social que o homem precisa ter. Precisa ter consciência crítica, e achei interessante o que ele colocava. “Antigamente as crianças que estudavam na zona rural ficavam à margem de tudo o que acontecia na sede. Hoje quem está fazendo a diferença, nos municípios, são exatamente essas crianças que estão nas escolas dos povoados e, boa parte delas, são crianças que estudam na Escola Ativa com a metodologia dessa escola. Na verdade, nós não temos outra metodologia que venha atender às necessidades das classes multisseriadas rurais e que faça realmente a transformação social que tanto almejamos”.

Se nós escutarmos depoimentos dos pais, das comunidades, das crianças, sobre o Projeto Escola Ativa, vamos perceber que precisamos caminhar mais, temos falhas, sim, precisamos melhorar, sim, mas já viemos de muito mais longe e alcançamos indicadores positivos, os municípios têm provas disso. A própria coordenadora do município de Viana, aqui presente, terminou de falar dos bons resultados da provinha Brasil, nesse município. Dizem que eu devo deixar de falar da Escola Ativa com o coração, mais é porque eu acredito, eu vejo que ela realmente muda, que ela transforma e que pode, sim, fazer essa transformação, desde que seja vista de forma positiva e desenvolvida com responsabilidade social, pedagógica e política. (C1)

Com certeza, preciso falar mais um pouco. A Estratégia Metodológica do Escola Ativa, na minha concepção, só tem contribuído com a educação deste país, ainda que existam críticas em relação à estratégia. Compreendo que com o Projeto só é possível melhorar. O que precisamos é que os governantes tenham uma visão além das questões politiquieras, que pensem pedagogicamente e se perguntem que educação estamos querendo e oferecendo para nossas crianças? Não é possível que, em pleno século XXI, não se pense em uma política que vise uma transformação social. É preciso, sim, que se pense uma política que venha libertar essa população rural. Tenho certeza que há uma possibilidade de ser a educação uma contribuinte para se conseguir alcançar essa transformação social. Eu acredito e tenho certeza de que a Escola Ativa está aí é pra isso e tenho certeza de que vamos conseguir fazer alguma coisa por esse país, sim. É preciso que nossos governantes vejam essa estratégia com outros olhos. É preciso que o professor dispense mais tempo às comunidades. Sabemos que dá trabalho e que requer tempo para que esse profissional esteja nas comunidades fazendo educação, por essa razão o gestor precisa dar mais atenção para a educação na zona rural e melhores condições aos professores e supervisores (C2).

A fala das coordenadoras demonstra adesão dos profissionais ao Projeto. As educadoras revelam ter clareza acerca do seu papel como formadoras de opinião e como profissionais capazes de compreender a realidade bem como ter uma postura crítica e política que venha contribuir para mudanças no espaço social do qual fazem parte.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se constatou no corpo desse trabalho, as pressões e as contradições do sistema econômico capitalista, decorrentes, sobretudo, do fracasso de alguns dos valores mais caros da democracia, como igualdade de oportunidades e universalização do saber, impunham aos países a busca por novos paradigmas educacionais que dessem respostas à necessidade de reestruturação do sistema.

Nessa perspectiva, surgem, nas primeiras décadas do século XX, movimentos como o Escolanovismo que sedimenta a concepção de que a educação deve adequar o homem às exigências postas pelo modo de produção capitalista, cabendo também à educação a responsabilidade de prover aos cidadãos condições para que esses se integrem na sociedade e reproduzam seus valores.

As concepções, porém, não se retratam nas práticas e nos resultados. Em que pese o esforço para colocar a educação no patamar de redentora dos desvios socioeconômicos, a qualidade do ensino dos países em desenvolvimento configurava-se, então, e também na atualidade, como meta a ser alcançada. Notadamente, a reversão da situação caótica pela baixa qualidade da educação revela-se como um grande desafio.

Compartilhando dessa situação, o Estado brasileiro propala que é necessário promover uma educação de qualidade que possibilite ao cidadão sua inserção no mundo do trabalho e na vida social com dignidade. Em consequência da junção de vários fatores, recorre aos organismos internacionais e a experiências como o Projeto Escola Ativa.

Partindo-se do entendimento aqui delineado, o percurso teórico realizado nesse trabalho pôde permitir a compreensão de que o Projeto Escola Ativa apresentava-se como uma tentativa de reverter os baixos resultados do rendimento escolar apontados pela avaliação do Saeb. O Maranhão encontrava-se abaixo da média nacional. Embora os pífios resultados não se restringissem a uma modalidade de ensino em especial, o Estado acreditava que o resultado negativo da avaliação, era também contribuição das classes multisseriadas, pela falta de qualidade do ensino oferecido naquelas, em decorrência, entre outras causas, da falta de formação dos professores, que o conduzia para baixos rendimentos escolares, mais especificamente, altas taxas de reprovação e distorção idade/série, além de pouca qualidade do ensino.

É necessário ressaltar que o estudo realizado sobre a prática pedagógica desses profissionais foi feito a partir da forma como estes se percebem. São suas falas que direcionam todo o possível olhar e as consequentes inferências que foram feitas.

Como conseqüência da referida análise, pôde-se perceber que:

- As condições de trabalho dos docentes ainda são precárias e, embora tenha alterado um pouco a infraestrutura das escolas, este fator não é o único ou o mais importante, porém, é essencial para mensurar as mudanças na atuação dos docentes. Em relação a equipamentos eletrônicos e eletrodomésticos, a prefeitura não tem correspondido ao compromisso assumido quando da implantação do Projeto. Quanto aos recursos didáticos, as escolas multisseriadas do município de Viana contam com todos os elementos do componente curricular.

- No que se refere à categoria formação / experiência / rotinas, a Estratégia agilizou a busca pela formação e pela qualificação profissional, a ponto de um quadro docente com pouco ou nenhuma formação, em três anos, tornar-se qualificado, pelo menos em nível médio (magistério). Atualmente, cinco dos seis pesquisados têm nível superior.

- Sobre suas práticas pedagógicas, esses profissionais aprenderam a planejar e avaliar, bem como se tornaram mais interessados e comprometidos com a sua ação pedagógica. Novos valores foram construídos e exercitados pelos docentes, tais como: respeito em relação ao aluno e a ele mesmo e também o reconhecimento de sua função como mediador do processo ensino aprendizagem e o exercício constante na participação em formação continuada.

A pesquisa revelou, contudo, movimentos que se articulam ou se explicam dialeticamente. Se de um lado essa Estratégia não consegue romper com a lógica do sistema capitalista que se mantém, sobretudo, porque se apóia em uma concepção reprodutivista de educação, mesmo que, em alguns pontos rompa com o sentido da adequação pura e simplesmente do aluno, do professor e até da comunidade aos ditames da classe dominante; por outro lado, os procedimentos metodológicos possibilitam, aos envolvidos no processo, vivências que lhes permitem perceber a necessidade de transformação social para que mudanças se operem em suas vidas. Extrapolam, assim, aos objetivos do sistema.

Os pesquisados revelam satisfação em relação ao trabalho desenvolvido, acreditam que a adoção do Projeto vem mudando, de forma significativa a aprendizagem dos alunos e suas práticas pedagógicas, apesar dos desafios e das críticas que fazem ao Projeto. Na voz dos pesquisados, não se identificam, apenas, idealizações ou aceitação passiva do Projeto. Muito ao contrário, há consciência de que o Escola Ativa, embora com limitações de ordens diversas, contribui para o crescimento dos alunos e dos próprios profissionais.

Como se deduz das falas e dos resultados, em que pese a inevitável crítica aos projetos de cunho compensatório, como o Projeto Escola Ativa, cujas bases políticas assentam-se no liberalismo, revestidos e inseridos na atual percepção neoliberal, avanços foram identificados na pesquisa, no que diz respeito à melhoria do processo ensino aprendizagem, a reversão de indicadores negativos, a participação da comunidade nas atividades da escola, a sensibilização do professor em buscar formação, a tomada de consciência de classe por parte dos sujeitos da pesquisa e, principalmente, a visão destes quanto ao próprio Projeto.

Tais constatações excluem das análises o risco de um determinismo econômico e político, às vezes sedutor, mas que tende a reduzir as relações humanas a maniqueísmos perigosos.

Finalmente, pretende-se que este trabalho represente o encontro de uma prática alicerçada na formação profissional somada a uma reflexão desta realidade. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o conhecimento da realidade educacional do Maranhão e também para a melhoria da prática dos profissionais do Projeto Escola Ativa.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96**.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 julho 2007.

_____. Ministério da Educação. **Fundescola: Fundo de Fortalecimento da Escola: 1998-2002**. Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. Declaração Mundial de Educação para Todos. In: **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de operações e implementações do Projeto – MOIP: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2002. Digitado.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Fundo de Fortalecimento da Escola. **Escola Ativa. Guia de formação de professores do Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1962.

CNE/CEB. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

COLBERT, Vicky; LEVINGER, Beryl; MOGOLLÓN, Oscar. **Manual hacia la Escuela Nueva**. Ministério de Educación de Colômbia. Santafé de Bogotá, 1987.

_____. **Escuela nueva dimensionada en la educación básica**. Ministério de Educación de Colômbia. Santafé de Bogotá, 1987.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. [s.L], 2006, v. 2.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.

SOUZA, A.M.F. **Práticas educativas críticas e educação do homem-mulher contemporâneo no estado do Maranhão: convergências e/ou divergências de uma proposta curricular**. 2008.

TOMMASI, L. Financiamento do banco mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

AS RELAÇÕES ENTRE JORNALISMO, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

*Carlos Erick Brito de Sousa
Antonio Paulino de Sousa*

I INTRODUÇÃO

Buscamos entender como se processa a relação entre jornalismo e divulgação científica e as possibilidades deste relacionamento contribuir para a educação enquanto fonte de conhecimento. Observamos que esta relação se manifesta no contexto escolar, daí nosso interesse em perceber como a utilização da mídia e a realização de atividades de divulgação científica se constituem enquanto práticas sociais, que fazem (ou deveriam fazer) parte do cotidiano escolar. A presença da mídia no contexto escolar e a participação dos estudantes em atividades de divulgação da ciência representam a oportunidade de realizar aulas diferentes em que haja o incremento de novas aprendizagens, de maneira diferente do que costumam ver no dia-a-dia onde há hegemonia dos livros didáticos. Estas propostas também fazem parte do que defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a utilização e valorização de outras fontes de conhecimento a que os estudantes têm acesso e cuja participação no contexto das salas de aula deve ser planejada e promovida pelos professores. A complexidade das relações entre jornalismo, divulgação científica e educação requisitou a busca de um referencial que abordasse essas perspectivas, suscitando uma pesquisa de caráter interdisciplinar, envolvendo as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas em Comunicação, Educação e Divulgação Científica.

Desse modo, tratamos do campo jornalístico enquanto espaço de mediação e visibilidade, em que há a busca pela prioridade de notí-

cias, o que implica em questões éticas e em constrangimentos, porém, onde notamos também que o jornalismo representa uma atividade intelectual e criativa, podendo servir como fonte de conhecimento, inclusive para a educação. Apresentamos as diferentes estratégias de divulgação da ciência e discutimos suas contribuições e perspectivas para o campo da educação. Por fim, voltamos o nosso foco aos elementos captados no espaço escolar, a partir do contato com os sujeitos da pesquisa, sob os quais buscamos perceber como se caracterizam e são representadas a utilização da mídia na sala de aula, a realização e a participação em atividades de divulgação científica.

A preocupação com estas questões vem do interesse que temos pelo campo jornalístico e suas relações com outros campos, entre estes o da educação, e os benefícios ou prejuízos que oferece enquanto forma de visibilidade dos acontecimentos que destaca na cena pública e como fonte de conhecimento das coisas do mundo. A inserção no campo educacional tem como objetivo avaliar qual a participação desses canais informais de divulgação da ciência no contexto escolar, especialmente no caso de revistas que postulam sua participação na escola, seja nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou na busca por leituras complementares por parte dos estudantes e dos professores, pois trabalham com a perspectiva de uma comunicação científica voltada para a educação. São poucos os estudos sobre divulgação científica no Maranhão, e principalmente os que se detêm sobre a importância dessas atividades voltadas para o âmbito escolar formal. A carência de pesquisas e também a falta de levantamentos a respeito das formas de utilização e condições de utilização dessas publicações, no contexto educacional da cidade de São Luís - MA, incitam ao interesse por esta pesquisa e denotam a relevância para a concatenação de dados sobre este cenário.

Para a realização de nossa pesquisa de *campo*⁴⁷, procuramos uma escola que tivesse participado da Prova Brasil e obtido bons resultados, conforme os itens considerados por esta avaliação do rendimento escolar realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Edu-

cacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC). Esta avaliação visa oferecer subsídios para a análise da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, conforme as metas esperadas pelo MEC, e comparações com rendimentos de outras escolas. Nessa investigação, acessando os resultados das escolas da Rede Pública Municipal de São Luís - MA, chegamos à Unidade de Ensino Básico (U. E. B.) Ministro Carlos Madeira, localizada no bairro Anjo da Guarda, cuja opção para a realização da pesquisa, englobou as séries iniciais do Ensino Fundamental (mais precisamente o II Ciclo do Ensino Fundamental - terceira e quarta séries, esta última avaliada pela Prova Brasil). Para a consecução de nossos objetivos, procedemos às seguintes atividades: observação do cotidiano da escola e conversas informais com funcionários e gestores para complementação de dados e melhor descrição do espaço escolar; realização de entrevistas semi-estruturadas com professores do II Ciclo do Ensino Fundamental; entrevistas semi-estruturadas e proposição de atividade envolvendo leitura e confecção de um desenho por estudantes do mesmo ciclo de Ensino.

Os seis professores (sendo apenas um homem) entrevistados exercem unicamente a atividade docente, têm entre seis e vinte e dois anos de magistério, são formados em cursos de Pedagogia e Licenciaturas, exceto uma professora (Curso Normal/Magistério); já os doze estudantes que participaram da entrevista e atividades propostas, possuem entre nove e dez anos, sendo apenas uma com treze (residem no Anjo da Guarda ou adjacentes). Para a manutenção de sigilo sobre a identidade, adotamos os códigos "P" para professores e "E" para estudantes, acompanhados de um número (P1 a P6 e E1 a E12) que corresponde à ordem em que foram entrevistados. As entrevistas e demais atividades aconteceram no próprio espaço escolar; todas foram transcritas para possibilitar as análises do material textual. Os participantes maiores de idade e pais ou responsáveis dos participantes menores de idade assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a disponibilização dos dados obtidos pela pesquisa, conforme os procedimentos das normas vigentes na Resolução N.º. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e complementares.

⁴⁷ O *campo* é entendido aqui na perspectiva atribuída por Minayo (1998), referindo-se à abrangência em termos empíricos do recorte teórico de nosso objeto de investigação

2 O CAMPO JORNALÍSTICO

O campo jornalístico apresenta-se como um campo de mediação da construção de notícias, e, por conseguinte, de construção da “realidade”. Ele possui uma autonomia relativa, o que significa que os jornalistas têm poder, mas que também é altamente condicionado por fatores como: pressão e tirania do tempo, hierarquias superiores, imperativos econômicos (jornalismo como negócio), competitividade etc. A lógica específica do campo jornalístico é orientada para a produção de um bem perecível: as notícias. É essa incessante busca pela prioridade das notícias que tende a colocar sempre a prática jornalística num ritmo acelerado, de renovação permanente, cuja temporalidade impõe a valorização das informações em virtude de sua “atualidade”. Essa busca pelo *furo* jornalístico produz implicações nas relações de força no interior dos diferentes campos sociais, promovendo uma restrição estrutural capitaneada pelo campo jornalístico.

A busca pela exclusividade, pela prioridade das notícias, acaba gerando, paradoxalmente, uma certa uniformidade e homogeneidade da prática jornalística ao invés de produzir originalidade e diversidade, visto que a concorrência incita os jornalistas a vigiarem-se mútua e permanentemente um a atividade do outro. Isto pode ser comprovado se verificarmos as similaridades entre os produtos jornalísticos apresentados num mesmo período. Por ser concorrencial, o mundo dos jornalistas é marcado por conflitos e hostilidades, e estes agentes se diferenciam no que diz respeito à posição que ocupam na empresa jornalística em que atuam e à posição de seu órgão de imprensa perante outras empresas de atuação semelhante. A homogeneidade dos produtos jornalísticos é corroborada por estes aspectos, já que pelas restrições impostas à sua prática, os jornalistas são levados a fazer determinadas coisas que não fariam se seus concorrentes não existissem. Assim, são impostos à audiência produtos que são impostos aos próprios produtores, decorrentes da imposição da concorrência com outros produtores, consequência dessa “pressão cruzada” que os jornalistas exercem uns sobre os outros.

No entanto, vendo esta situação por outro prisma, concordamos com as ideias de Traquina (2005) quando nos apresenta que no jorna-

lismo há muito mais do que o domínio de técnicas para a produção de notícias, pois seus agentes fazem parte de uma profissão bastante difícil e com grandes responsabilidades sociais. Esta prática representa uma atividade intelectual, requerendo intenso processo criativo na construção do mundo através de notícias. Acreditamos que as produções jornalísticas podem servir para a disseminação de conhecimentos, contribuindo para a formação das pessoas que têm acesso àquelas construções. Compreendemos ainda que o campo jornalístico constitui-se um espaço onde seus agentes lutam para realizar seu trabalho com ética e responsabilidade, visando levar versões mais consistentes e mais próximas às realidades que reescrevem.

O jornalismo contribui para o alargamento dos contornos do horizonte de mundo que possuímos, pelo destaque que concede a acontecimentos em que não estamos diretamente envolvidos. Dessa forma, possibilita um tipo de experiência para além do complexo das coisas e pessoas que formam nossos círculos existenciais (GOMES, 1991). Os acontecimentos destacados pelo discurso jornalístico ganham visibilidade, fornecendo notoriedade aos recortes da realidade que nos são apresentados. Os produtos que são transmitidos pelo jornalismo – as notícias – reúnem aspectos capazes de criar vínculos específicos; correspondem a uma gramática cultural familiar - permitem a uma sociedade o reconhecimento de seu local, de sua linguagem, de seu cotidiano.

Partilhamos da posição de Park (2002) quando realça o fato de as notícias serem “bens extremamente perecíveis”, pois enquanto formas de conhecimento, não estão focadas no passado ou futuro, mas descrevem um “presente ilusório”. A qualidade da notícia é, portanto, transitória, efêmera, uma vez que basta surgir algo novo e que ganhe maior importância àquele momento para captar e atrair a atenção do público, fazendo com que a tensão gerada pela notícia anterior seja substituída pela que se apresenta agora. Os acontecimentos destacados pelo discurso jornalístico, após publicados, passam à história, podendo servir como fonte documental sobre determinada época. É preciso observar, no entanto, que aquela representação da realidade, presente em um veículo midiático, não é uma produção isenta de interesses e não deixa de ser voltada para um mercado específico, para

vender notícias e gerar lucro. Enquanto maneira de obter conhecimento sobre o mundo, as notícias se situam no patamar que Traquina (1993, p. 168) chama de “acordo de cavalheiros” entre jornalistas e leitores, ou seja, o “[...] respeito dessa fronteira que torna possível a leitura das notícias enquanto índice do real”.

3 DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, JORNALISMO CIENTÍFICO E EDUCAÇÃO

A divulgação da ciência está presente em vários espaços e submetida a diferentes condições de produção, uma vez que existem diversas formas e suportes para difundir este tipo de conhecimento ao público não especializado. Pode ser realizada nos museus e centros de ciência, parques zoológicos, aquários, planetários, laboratórios de divulgação científica, livros, revistas (entre estas as de divulgação científica), jornais, televisão, rádio, Internet, exposições e feiras de ciências, cinema e peças de teatro, literatura de cordel, Histórias em Quadrinhos - HQs etc. As expectativas em torno da criação e implementação de espaços de divulgação científica é que, ao mesmo tempo, possam reunir atividades de aprendizagem ativa, lúdica e de lazer.

Diante disto, devemos ter na divulgação científica, a preocupação em fazer conhecer o mundo da ciência, a percepção de que é preciso educar para a formação de cidadãos, para despertar às questões éticas de suas ações e participação mais decisiva nas escolhas que dizem respeito ao próprio futuro. Há toda uma rede que vem se organizando no Brasil, a qual pode ser percebida pelos materiais de divulgação, livros e encontros/debates promovidos por associações como a Associação Brasileira de Jornalismo Científico - ABJC, Associação Brasileira de Divulgação Científica - Abradic, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciências - ABCMC e outras, que visa o reconhecimento e melhor elaboração da divulgação científica praticada em feiras, centros e museus de ciências, nos meios de comunicação de massa e outros espaços não formais de aprendizagem.

Em relação às práticas de divulgação da ciência pela mídia, podemos observar sua participação na educação não formal (em sua produção e difusão de conhecimentos) e na educação formal, com as práticas de Educomunicação⁴⁸ ou mídias na educação, voltadas para o âmbito escolar. Estas práticas visam contribuir ao ensino dos conteúdos formais das disciplinas escolares ou a outras atividades educativas desenvolvidas nesses espaços. Nessa perspectiva, apesar de notarmos que, em alguns casos, as potencialidades midiáticas são exploradas sem preocupação com a formação dos indivíduos, estes mesmos espaços podem ser aproveitados pela divulgação científica nas diferentes linguagens e recursos que as modalidades midiáticas podem nos oferecer. Se houver cuidado com o teor do que é divulgado e com a possibilidade de educar através dos meios, com ética e responsabilidade, a mídia pode ser aproveitada como importante espaço de divulgação da ciência.

Dentre as diversas estratégias de divulgação científica, a preocupação com o conteúdo a ser produzido para as crianças assume papel fundamental nesse processo, principalmente quando possuímos o compromisso de contribuir para o contexto educativo, para a formação destes indivíduos. Para a divulgação científica dirigida ao público infantil são utilizados recursos específicos, que visam adaptar a linguagem e o nível de dificuldade das propostas de acordo com a representação que o divulgador faz do *destinatário-criança* (ZAMBONI, 2001). Como indica Massarani (2005), o público infantil tem grande capacidade de lidar com temas de ciência, contudo, cabe o questionamento se temos explorado adequadamente a capacidade infantil, uma vez que a transmissão do conteúdo científico é feita, em certos casos, de modo inadequado. A preocupação com o esclarecimento dos conceitos científicos nos parece essencial para integrar as crianças no conhecimento fornecido pela divulgação científica, inclusive como forma de inseri-las no processo de produção de novos conhecimentos.

⁴⁸ Quando abordamos a Educomunicação, tratamos tanto da comunicação voltada para a educação como da educação voltada para a comunicação (entendimento e crítica). Esta área também se preocupa pelo desenvolvimento teórico para entender este relacionamento. Ver mais em Soares (2000) e Schaun (2002).

É sob esta perspectiva que “[...] a divulgação científica bem feita pode ser um instrumento útil para a consolidação de uma cultura científica” (MASSARANI, 2005, p. 8). Aí reside fator primordial que deve pautar o incentivo às atividades de divulgação científica para este público.

A preocupação com a didaticidade é fator de extrema importância, uma vez que é fundamental tornar a estruturação e organização do texto mais apropriadas à aprendizagem dos conteúdos por esse público, onde a linguagem utilizada tenta se aproximar da forma como se expressam, observam e comunicam o mundo, estimulando a valorização de seus conhecimentos prévios. O destinatário-criança tem, então, a possibilidade de ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, dialogando com outras fontes de conhecimento, reformulando-as e criando um novo conhecimento.

Quando discutimos sobre as relações entre jornalismo e educação, pensamos tanto do ponto de vista das contribuições que os produtos jornalísticos podem ter ao serem utilizados como complemento aos assuntos trabalhados nas disciplinas escolares, como da possibilidade do jornalismo funcionar como espaço de formação ao fazer parte de situações não formais de aprendizagem, em virtude do caráter didático de sua linguagem e pela possibilidade do público entrar em contato com novos conhecimentos. No jornalismo científico, especialmente nas produções voltadas para a educação, esse caráter formador está presente nas possibilidades de divulgação de conhecimentos. Tendo em vista sua utilização, é necessário contextualizar o processo de produção jornalística (educar para a crítica da mídia) ao aproveitá-la em atividades de ensino-aprendizagem (educar com e pela mídia).

Considerando os currículos escolares como dispositivos mais amplos que o rol de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino, percebemos assim como Fischer (2002) que as práticas midiáticas e seus produtos estão diretamente relacionados aos currículos escolares. Além disso, é cada vez mais frequente a utilização de recursos midiáticos nas salas de aula, o que leva a questionamentos se essa crescente aproximação entre os produtos midiáticos e a escola pode melhorar a leitura crítica do mundo e o processo de apreensão dos conteúdos pelos alunos.

O fato de o jornalismo científico tratar de temas referentes às ciências, a nosso ver, já o aproxima dos conteúdos trabalhados no contexto escolar, no entanto, sobre esta produção que visa divulgar a ciência através da mídia também rondam interesses, as produções seguem determinadas linhas editoriais e as construções jornalísticas estão direcionadas a vencer a concorrência e se tornarem produtos vendáveis. Desse modo, alertamos que deve haver uma leitura crítica dessas produções, mesmo das que têm como “finalidade” contribuir para a educação. A construção do conhecimento científico no âmbito escolar, a partir da utilização destes dispositivos midiáticos, deve ser um processo em que os alunos tenham participação ativa na leitura e interpretação dos textos apresentados, reconfigurando-os na construção dos seus próprios textos. Os professores precisam estar preparados para discutir o processo de produção da mídia, em linguagem adequada à faixa etária e ao entendimento dos alunos, e incentivar a produção coletiva do novo conhecimento a ser gerado por estas atividades.

Além de servirem de fonte para atividades alternativas de leitura e de contato com a divulgação científica, os textos jornalísticos podem apresentar algumas semelhanças em relação ao discurso didático, entretanto, as condições de produção destes dois discursos são bastante diferentes. O discurso jornalístico assim como o didático está relacionado à produção de um discurso em direção ao outro, há a preocupação de tornar determinado assunto mais acessível a um público específico, sem perder de vista os conteúdos que lhe originaram. Porém, para cada uma destas atividades (jornalismo e ensino) são exigidas *núances performativas* particulares, associadas aos seus diferentes objetivos, ou seja, conforme os destinatários e as condições de produção são modificadas as estratégias de didaticidade e de exposição dos temas abordados.

4 DISCURSOS SOBRE JORNALISMO, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Situamos a presença dos produtos midiáticos no âmbito escolar, entre estes as revistas de divulgação científica, dentro das práticas de

leitura realizadas no espaço da sala de aula, onde os estudantes realizam a maioria das atividades escolares. Optamos por nos concentrar nas práticas leitoras porque percebemos que ler constitui-se atividade básica para todas as áreas do saber. Os adultos que acompanham as atividades de leitura da criança são personagens importantes nas definições e representações que esta possui acerca da leitura e seus objetos-suporte como livros, jornais e revistas. Esta presença é importante não apenas no ambiente escolar, mas também no incentivo à leitura em casa, na oferta de suportes de leitura que os levem a iniciativas próprias de buscar materiais que lhes forneçam oportunidades de adquirir novos conhecimentos. Na realidade estudada, às vezes faltam alguns destes elementos: por vezes não há um adulto que possa acompanhá-los, em outros casos faltam os suportes de leitura.

A partir dos problemas com os quais entram em contato nas salas de aula, os professores oferecem representações das situações com que se deparam, especulando as possíveis causas para o déficit de leitura ou de aprendizagem, que segundo suas falas, muitos alunos apresentam. Os professores entrevistados destacam a dificuldade de aprendizagem como um dos entraves ao desenvolvimento das práticas de leitura pelos alunos, estando relacionadas à falta de interesse dos próprios alunos ou à falta de oportunidades de praticar a leitura, cristalizando a imagem de que as crianças para as quais lecionam não vivem em um ambiente leitor. Andrade e Martins (2006) também percebem essa impressão dos professores sobre o aluno (leitor escolar) caracterizado como um “não leitor” na fala dos entrevistados em sua pesquisa, notando que diante desta imagem atribuída aos estudantes, os professores acreditavam ser função deles, enquanto mediadores, buscar a adesão deste tipo de aluno às atividades propostas. Em nossa pesquisa, os docentes ofereceram perspectivas de soluções mais gerais, não imputando somente a eles mesmos tal responsabilidade.

As produções midiáticas estão presentes no cotidiano dos estudantes a todo o momento, e nestas há a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, dependendo de seus conteúdos e de sua preocupação com a possibilidade de utilização no contexto escolar, podem servir de importantes fontes de informações complementares ao ensino. Os conhecimentos disseminados pela mídia repercutem nas práticas em

sala de aula, seja quando os alunos recordam de algo que viram ou aprenderam, quando os meios de comunicação são utilizados em atividades didáticas ou quando os professores buscam informações sobre os acontecimentos atuais em revistas especializadas em Ciência ou Educação, com o intuito de atualizar seus próprios conhecimentos. A respeito disto, concordamos com Gonçalves e Marques (2006) quando defendem o uso de periódicos (entre estes incluímos as revistas de divulgação científica) pelos professores da Educação Básica como um modo de reduzir a “hegemonia” dos livros didáticos.

Como já explicitamos, há várias possibilidades de utilização dos textos de divulgação científica no contexto escolar, e a proposta destas atividades também permite o exercício da criatividade pelos professores, ao encontrarem formas dinâmicas de inserir esses outros saberes em suas aulas. Alguns professores constatarem a convergência dos assuntos apresentados na mídia com os conteúdos trabalhados nas aulas quando os próprios alunos tomam a iniciativa de comentá-los, estabelecendo este tipo de relação. Estes professores têm uma representação dos meios de comunicação como importante fonte de informação (P4) e que disponibilizam variados tipos de conhecimentos (P2), cuja associação se aproxima à tentativa dos jornais de cobrirem os principais assuntos do cotidiano.

Os produtos jornalísticos também são levados para a sala de aula; os professores aproveitam alguns de seus recursos ou características para desenvolver atividades com as turmas em que lecionam, as quais geralmente estão ligadas ao aprendizado da leitura, à diferenciação dos gêneros textuais. Algumas das atividades realizadas se aproximam das proposições educacionais, onde é inserida a produção de notícias pelos próprios alunos, incentivando sua criatividade e (tentativa de) entendimento da linguagem utilizada pelo jornalismo. Os professores entrevistados costumam realizar atividades envolvendo principalmente produtos midiáticos impressos, uma vez que são mais fáceis de disponibilizar para a turma e de adquirir (em bancas, por doações ou assinaturas). O importante a destacar é que a mídia, enquanto material de apoio ou destinado à realização de atividades, já se faz presente na escola. Cabe, então, atentar para o tipo de utilização que está sendo feito. Esse tipo de iniciativa se insere na perspectiva definida

por Andrade e Marques (2006), que consideram o professor como um agente que procura “insumos” para trabalhar a sua leitura e a leitura de seus alunos, procurando-os em diferentes materiais (jornais, revistas, Internet, etc.) e utilizando-os na preparação e execução de suas aulas.

Os professores reconhecem que as atividades de divulgação científica são uma oportunidade ímpar para os alunos saírem um pouco da rotina de sala de aula e entrarem em contato com o aprendizado em atividades práticas. Estabelecem assim, a prerrogativa de que os conhecimentos comumente trabalhados em sala de aula são teóricos, como se houvesse uma dissociação entre teoria e prática, como se o contato com determinadas informações contidas nos materiais didáticos, como os livros, por exemplo, não fornecesse a “real dimensão” sobre os tipos de conhecimento abordados. Podemos situar, em contrapartida, que a sala de aula também pode ser o espaço de confrontar, problematizar questões e conceitos vistos nas atividades realizadas em espaços de divulgação científica. As atividades de vivência dos conhecimentos nos espaços e estratégias de divulgação científica não se põem em sentido oposto às atividades de vivência dos conhecimentos em salas de aula. Há entre ambas, relações de confronto e de complementaridade, de aproximações e distanciamentos; os conhecimentos teórico-práticos estão presentes nestas e em outras oportunidades de ensino-aprendizagem.

As atividades de divulgação científica fazem parte do cotidiano das crianças, mesmo daquelas que nunca as vivenciaram, mas já o fizeram virtualmente. Museus, centros e laboratórios de ciência, parques zoológicos, feiras de ciências e de leitura (envolvendo também os conteúdos científicos) e outros espaços com a mesma linha de atuação fazem parte dos “passeios” e “visitas” das escolas, mesmo que de modo esporádico ou raramente realizados. Estes espaços também são conhecidos/reconhecidos pelo público infantil nas revistas, jornais e nos programas de TV que assistem, entre estes os telejornais, programas de variedades ou entretenimento e desenhos, principalmente.

O Parque Botânico Vale, localizado no bairro do Anjo da Guarda, em São Luís - MA, é um dos mais citados pelos estudantes como um local onde podem visitar e aprender mais sobre os assuntos de ciências. Algumas das crianças ainda não tiveram a oportunidade de ir

ao Parque Botânico, mesmo morando nas proximidades ou passando pelo local no caminho para a escola todos os dias; contudo, eles contam com várias fontes para ajudá-los na construção de seu imaginário sobre como deve ser o local e o que pode ser aprendido nas atividades de divulgação por lá realizadas.

Os museus são outros espaços de divulgação dos conhecimentos científicos, sob os quais são criadas muitas expectativas por quem ainda não teve a oportunidade de vivenciar a ida a uma exposição museológica. Das doze crianças, apenas uma já havia ido a um museu. E6 relata a experiência que vivenciou no museu; a confusão feita (entre rochas e fósseis) revela um problema de adequação da linguagem que pode ter acontecido durante a exposição pelo(s) guia(s) que conduzia(m) o grupo. Como se tratava de uma visita destinada a adultos, os organizadores da recepção ao grupo podem não ter previsto que, entre o grupo, poderia ir alguma criança (na ocasião foram duas). Assim, mesmo que possa ter havido algum tipo de improviso para saciar a curiosidade das duas meninas, não conseguiu evitar a associação de E6 ao referencial que já possuía de que aquilo que foi exposto se trata de uma pedra. Este episódio nos apoia a reforçar a necessidade de preocupação nas atividades de divulgação científica para o público infantil, com o intuito de tornar essa aprendizagem importante para o desenvolvimento cognitivo e inseri-los nas práticas da cultura científica.

Solicitamos aos alunos, após entregarmos revistas de divulgação científica para cada um, que nos avisassem quando já haviam selecionado o texto que iriam proceder à leitura. A escolha era livre, mas pedíamos que estes nos avisassem para que pudéssemos fazer o registro. Assim que terminassem a leitura e achassem que já haviam compreendido o que era dito pelo texto, eles nos avisavam e entregávamos, a cada um, uma folha para que fizessem um desenho representando o texto que haviam acabado de ler. Foram colocados lápis coloridos à disposição das crianças, caso desejassem usá-los em seus desenhos. As folhas tinham dados de identificação apenas para controle do investigador, os quais foram retirados quando passaram a ser identificadas pelos códigos que os estudantes receberam, conforme a ordem das entrevistas. As duas atividades foram retomadas na primeira parte da entrevista (servindo inclusive como uma forma de aquecimento para

o restante da conversa), em que as crianças explicavam o que haviam desenhado, o que tinham entendido do texto e estabeleciam a ponte entre estas duas formas de linguagem, apresentando os novos conhecimentos construídos por elas.

Concordamos com Chartier (2009) quando indica que existem várias maneiras de ler e, portanto, sua coleta deve levar em consideração o cruzamento dos protocolos de leitura que se mostram adequados aos diferentes grupos de leitores, com os traços e representações de suas práticas. Partindo desse pressuposto, escolhemos para o desenvolvimento da atividade um protocolo de leitura (revista de divulgação científica para crianças) adequado ao público infantil, a realização de um desenho (forma de expressão que se constitui um traço marcante nessa etapa da vida), para a partir daí, tentarmos inferir a respeito de seus posicionamentos, sobre suas próprias experiências, como a participação dos discursos e práticas da divulgação científica no contexto escolar podem corroborar para a inserção desse público nos discursos e práticas da cultura científica.

A maioria das crianças escolheu como tema para o seu desenho o mesmo utilizado pelo autor do texto de divulgação lido. Da mesma forma que em relação ao tema, alguns alunos também ficaram presos às ilustrações originais que acompanhavam os textos que escolheram para ler. Todavia, isto não impediu que eles dessem novos sentidos ao incluir novas cores, elementos que não existiam nas ilustrações que lhes serviram de base, ou que partes das ilustrações tivessem suas posições modificadas nas novas produções. Em alguns desenhos, aos elementos das figuras que tomaram como ponto de partida para suas “criações” eram mescladas representações que fazem parte do repertório de conhecimentos destes estudantes.

E4 foi uma das crianças que mais aproximou o desenho de sua realidade, realizando uma associação com o que Goulemot (2009) denomina de nossa própria *biblioteca*. Segundo este autor, há uma relação de complementaridade, em que a nossa biblioteca trabalha o texto que nos é oferecido, e em compensação, o texto lido trabalha a própria biblioteca. Para ele, “[...] a cada leitura, o que foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca” (GOULEMOT, 2009, p. 116). A menina acrescentou elementos como sol, nuvens e vegetação, repre-

sentando a abelha em seu ambiente natural. A personificação do animal, algo comum nas ilustrações que atraem o público infantil e com as quais se identificam, foi representada na revista e permaneceu na criação de E4. De maneira semelhante, E10 também relacionou, em sua criação, as informações dos textos e ilustrações da revista com os conhecimentos de sua própria biblioteca. O desenho foi colorido realisticamente, tentando se aproximar dos instrumentos, da forma como a criança os concebe. E11 e E12 desenharam crianças, modificando o sentido das ilustrações que tomaram por base, onde não existiam as figuras acrescentadas. Estas representações demonstram uma aproximação com seus *conceitos vivenciais*, pois apresentam uma imagem de que as crianças participam ativamente da realidade, reverberando suas percepções sobre o seu próprio mundo, o mundo infantil, construído (e habitado) pelas crianças.

E3 foi um dos que se encantou pelo texto que escolheu para ler, achando interessante a profissão de naturalista, a qual não existe mais na atualidade. Ele comentou sobre as atividades que o profissional executava e a importância deste tipo de trabalho para a conservação da natureza. No momento em que conversávamos sobre os espaços que realizam atividades de divulgação científica, fez uma associação entre o Parque Botânico e como o naturalista trabalharia num local como aquele. O salto de E3 nos mostra como as crianças são capazes de estabelecer complexas relações a partir dos conhecimentos de seu repertório cultural, associando diferentes elementos, estabelecendo comparações e analogias, se reportando a outras situações, fornecendo explicações sobre os fenômenos e acontecimentos ao seu redor.

Alguns textos tentam transportar as crianças para além de imagens cristalizadas que elas possuem sobre determinada questão, almejando superar estes lugares-comuns. O artigo escolhido por E11 segue essa proposta e mesmo com a tentativa em fugir do lugar-comum, ele continuou com a representação que já possuía sobre a Amazônia, a qual para ele faz sentido. O tipo de leitura previsto pelo autor não foi totalmente realizado neste caso; situação parecida ocorreu com a interpretação de E7. Inferindo sobre este problema, notamos que nem sempre a linguagem está de acordo com a variedade de faixas etárias a que a revista se destina, cujos assuntos podem interessar ao

público de diferentes maneiras, conforme os níveis de curiosidade e compreensão.

As crianças consultam suas próprias bibliotecas para tentar estabelecer uma relação entre aquilo que estão lendo e os conhecimentos que possuem sobre o assunto. No caso de E5, as ideias do texto foram enriquecidas, em suas explicações, com as informações que já sabia sobre a formação das chuvas e o que ocorre durante o processo de evaporação, algo que não era abordado diretamente pelo pequeno artigo. Estamos de acordo com Gouvêa (2005), quando explica que as crianças realizam leituras interpretativas e conseguem se situar em diferentes posições no texto, sendo determinadas pelas leituras de outros textos. E6 também realiza uma leitura interpretativa, situando a explicação de seu desenho diante das leituras que já possui sobre a realidade abordada, as quais refletem no seu posicionamento. A perspicácia desta estudante em demonstrar sua postura diante da realidade, a fez interpretar o texto de maneira bem diferente das possibilidades previstas. Goulemot nos explica que a relação de entendimento e o prazer que nutrimos em relação a um texto não têm origem, necessariamente, na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, visto que “[...] ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor” (GOULEMOT, 2009, p. 108). O aprendizado destes conhecimentos envolve uma socialização nas práticas científicas, nas representações simbólicas próprias da cultura científica. Assim, cabe a inserção destas diferentes oportunidades (e com mais frequência) no contexto escolar, tendo em vista as contribuições que tais atividades podem oferecer ao enriquecimento (no sentido de problematização) dos assuntos trabalhados no espaço escolar, confrontando-os e/ou complementando-os.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ao longo deste trabalho estabelecer as relações existentes entre jornalismo, divulgação científica e educação, nas suas diversas estratégias e nos discursos e práticas do contexto escolar. Esta iniciativa mostrou-se importante ao despertar para os cenários em que este relacionamento se manifesta, principalmente no âmbito dos pro-

duto midiáticos e na realidade escolar maranhense, incitando discussões sobre as questões levantadas a partir de nossas abordagens. Em virtude da carência de estudos que envolvam as interfaces entre estas áreas em nosso contexto, as perspectivas aqui apontadas podem servir como estratégia de propulsão para a continuidade deste diálogo, inclusive percebendo estas inquietações sob novos enfoques.

Demonstramos que o campo jornalístico é um campo de lutas, em que há uma busca “interminável” pelas notícias, bens cuja duração é bastante rápida, pois têm validade até que outros acontecimentos passem a atrair as atenções e aquelas sejam esquecidas. Quando tratamos deste campo, estamos diante de uma realidade paradoxal, pois ao mesmo tempo há uma série de pressões e constrangimentos, e os profissionais buscam superar ou burlar estas restrições para despontar como uma classe de intelectuais que possa trabalhar “autonomamente”, com criatividade e perseguindo seus ideais de fidelidade aos acontecimentos que destacam na cena pública, atendendo ao interesse público. É certamente um desafio, mas que estes agentes precisam enfrentar para garantir mais ética e responsabilidade às suas produções, atingindo seu papel de fortalecedores da democracia tal como vislumbra Bucci (2000). A partir desta luta, em buscar meios mais sérios de tratar e divulgar as informações com maior comprometimento e respeito às fontes e aos cidadãos, que o jornalismo poderá tomar para si a função de servir como uma possibilidade que ofereça maior segurança na aquisição de conhecimentos, contribuindo para a educação e formação crítica dos indivíduos.

No contexto escolar da Rede Pública Municipal de São Luís, nosso diálogo com os professores e estudantes do II Ciclo do Ensino Fundamental da U. E. B. Ministro Carlos Madeira procurou situar, especialmente, as relações das crianças com os textos e atividades de divulgação científica, a presença da mídia em seus cotidianos e as percepções das possibilidades de aprendizagem que podem oferecer, e a apropriação/criação de novos conhecimentos. Percebemos que as produções midiáticas estão presentes em vários momentos no cotidiano dos estudantes, que têm acesso a diversas informações disponibilizadas pelos meios de comunicação; acreditamos que nestas atividades

há a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Apreendemos dos discursos apresentados que algumas das atividades realizadas se aproximam das proposições educacionais, o que consideramos um ponto bastante válido, tendo em vista a inserção destes “insumos” em oportunidades de ensino-aprendizagem.

Pudemos constatar que, para os professores, a possibilidade de participação em atividades de divulgação funcionaria como uma oportunidade de os estudantes aprenderem de modo prático, através de experimentações o que veem de forma teórica nos conteúdos trabalhados em sala de aula. A respeito disto, consideramos que entre as atividades desenvolvidas nos espaços de divulgação científica e as realizadas na escola não existe esta suposta dicotomia entre teoria e prática, uma vez que estes conhecimentos estão presentes em ambas as oportunidades de ensino-aprendizagem. Notamos também que as atividades de divulgação científica fazem parte do cotidiano das crianças, mesmo daquelas que nunca as vivenciaram, mas já o fizeram virtualmente. Acreditamos ser importante oportunizar a participação das crianças nestas atividades, principalmente quando forem organizadas especificamente para as suas faixas etárias, pois se trata de uma fase importante para despertar à relevância do aprendizado dos conhecimentos científicos e para estimular novas posturas diante dos problemas sociais, ambientais e políticos que lhes são apresentados em seus cotidianos.

A partir das atividades propostas, concluímos que: as crianças aprendem o que é concernente ao seu desenvolvimento intelectual e afetivo (GOUVÊA, 2005); os estudantes fazem leituras interpretativas, realizando associações com suas próprias *bibliotecas* (GOULEMOT, 2009), sendo capazes de estabelecer complexas relações a partir dos conhecimentos de seu repertório cultural; as representações se aproximam de seus *conceitos vivenciais*, em que as crianças participam ativamente da realidade; mesmo com a tentativa dos autores dos textos em fugir de lugares-comuns, alguns alunos continuaram com as representações que já possuíam; enfim, as ideias presentes nos textos ganharam novos sentidos, se movimentaram ao entrarem em contato com suas bibliotecas pessoais, desenvolvimento cognitivo e capacidades criativas.

Temos ciência das limitações de nosso trabalho e esperamos ter contribuído para o desvelamento das relações entre jornalismo, divulgação científica e educação a partir do recorte feito e dos pontos de vista que analisamos. Acreditamos que as atividades de divulgação podem contribuir para a educação, inclusive as capitaneadas pela ação da mídia; além disso, estas possibilidades repercutem no espaço escolar nas práticas de leitura, nos discursos, nas possibilidades de construção de conhecimentos e nas perspectivas para o futuro, contudo, os estudantes carecem de mais oportunidades de vivenciar estes momentos que contribuem para a sua inserção numa cultura científica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Inez Barcellos; MARTINS, Isabel. Discursos de professores de Ciências sobre leitura. *Investigação em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, ago. 2006.
- _____. GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação – Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação). p. 39-64.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUCCI, Eugênio. *Sobre Ética e Imprensa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BUENO, Wilson. *Jornalismo Científico no Brasil: aspectos teóricos e políticos*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1988.

divulgação científica para o público infanto-juvenil. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008. p. 20-31.

TRAQUINA, Nelson. (Org.). **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Lisboa: Vega, 1993. (Coleção Comunicação e Linguagens).

_____. **Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2005.

ZAMBONI, Lilian Márcia S. **Cientistas, Jornalistas e a Divulgação Científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. São Paulo: Autores Associados, 2001.