



Ana Ocilêide Bezerra de Lima Fabiana Ramos Fabíola
Cordeiro de Vasconcelos Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Gêusa Maria Avelino Pereira Janedalva Pontes
Gondim Kátia Patrício Benevides Campos Lucivânio Jatobá
Paula Faustino Sampaio Paulo Sérgio Cunha Farias

Interfaces entre Saberes e Fazeres

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Paulo Sérgio Cunha Farias
(Organizadores)



Editora da Universidade Federal de Campina Grande



**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO:
INTERFACES ENTRE SABERES E FAZERES**

**SÉRIE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
EIXO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca Central da UFCG

L435f

Leal, Fernanda de Lourdes Almeida e Farias, Paulo
Sérgio Cunha (orgs.)

A formação do professor em foco: interfaces entre
saberes e fazeres / Fernanda de Lourdes Almeida
Leal, Paulo Sérgio Cunha Farias. - Campina Grande:
EDUFCG, 2007.
256P.

ISBN 978-85-89674-32-4

1. Formação do Professor. 2. Pedagogia. 3. História.
4. Língua Portuguesa. 5. Geografia. 6. Gênero. I.
Farias, Paulo Sérgio Cunha. II. Título.

CDU - 377.8

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO:
INTERFACES ENTRE SABERES E FAZERES**

**SÉRIE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
EIXO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Paulo Sérgio Cunha Farias
(Organizadores)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor

Thompson Fernandes Mariz

Vice-Reitor

José Edilson Amorim

EDITORA UNIVERSITÁRIA – EDUFCCG

Diretor Administrativo da Editora Universitária
Prof. Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza

Diretor Comercial da Editora Universitária
Prof. Dr. Antonio Gomes da Silva

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO: INTERFACES ENTRE
SABERES E FAZERES

Organização

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Paulo Sérgio Cunha Farias

Revisão

Fabiana Ramos de Lima

e Fabíola Cordeiro de Vasconcelos

Edição Eletrônica

Lívia Brasil

Capa

Josafá de Orós e Rosenato Barreto



Editora Universitária

Universidade Federal de Campina Grande

Rua Aprígio Veloso, 882 - Bodocongó - Fone (83) 310.1467

Campina Grande - Paraíba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	9
DA DISJUNÇÃO PROFESSOR/MESTRE: ELEMENTOS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	17
Fernanda de Lourdes Almeida Leal Ana Ocilêide de Lima Bezerra	
A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO CONTEXTO INSTITUCIONAL	52
Kátia Patrício Benevides Campos	
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA O ENSINO DE LEITURA: CAMINHOS E ENTRAVES DE UMA EXPERIÊNCIA	80
Fabiana Ramos Fabiola Cordeiro de Vasconcelos	
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	116
Gêusa Maria Avelino Pereira	
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: UMA NECESSIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	144
Janedalva Pontes Gondim	
A ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA EM QUESTÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	164
Paulo Sérgio Cunha Farias	

A GEOGRAFIA FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	201
Lucivânio Jatobá	

O ENSINO DE HISTÓRIA DA PARAÍBA EM ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE NO COMEÇO DO SÉCULO XXI	216
Paula Faustino Sampaio	

PREFÁCIO

A presente obra é parte constituinte da Série Experiências Pedagógicas, criada pela direção da EDUFCG, como forma de estimular os professores das mais diferentes áreas do conhecimento, existentes na UFCG, a apresentarem os resultados de suas experiências pedagógicas, realizadas em salas de aula formais e em outros espaços educativos não convencionais.

A idéia da Série é resgatar tais experiências e mostrar que as mesmas têm um grande potencial de aprofundar as discussões sobre as práticas e relações pedagógicas, tanto na Universidade como nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Neste segundo número da Série, intitulado *A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres*, os docentes-organizadores, Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Paulo Sérgio Cunha Farias, apresentam os artigos de vários especialistas em formação de professores, partindo da constatação de que muito já se escreveu sobre o tema, mas que o mesmo é sempre instigante, provocador e passível de novas reflexões. A intenção dos organizadores da obra era, inicialmente, abordar apenas experiências de formação de professores nas áreas de História e Geografia, idéia esta que foi sendo ampliada, à medida que pesquisadores de outras áreas, como a Pedagogia, as Ciências Naturais, a Língua Portuguesa, as Artes Visuais e os

Estudos Culturais, a partir da perspectiva de gênero, associaram-se ao projeto e ofereceram suas contribuições a tão importante debate.

Assim sendo, para a EDUFCEG é um prazer e uma realização apresentar ao público uma obra que tem, como unidade básica, a formação do professor e, como objetivo primeiro, a discussão de como ocorre essa formação no dia-a-dia do ensino, em um país que pouco ou quase nada se preocupa com a educação de seu povo.

Tal coletânea se reveste de importância ímpar para a educação do nosso Estado, no sentido de que os leitores terão condições de refletir, juntamente com os autores, sobre as possibilidades de intervenção e melhoria das condições em que ocorre a formação dos professores e dos alunos por eles atendidos. Desejamos que a leitura destas páginas seja tão prazerosa quanto parece ter sido a sua escrita para os autores e autoras.

Boa Leitura!

Campina Grande, 15 de setembro de 2007.

Prof. Antonio Clarindo Barbosa de Souza

APRESENTAÇÃO

Todo livro tem uma história. A deste começou a partir do momento em que conhecemos os professores da Unidade Acadêmica de História e Geografia da UFCG, Fábio Gutemberg Ramos B. de Sousa (*in memoriam*) e Antônio Clarindo B. de Souza, na comissão de vestibulares dessa Universidade, se não nos falha a memória, no ano de 2004. Com eles, discutíamos e refletíamos sobre a formação sólida do professor como condição *sine qua non* para a melhoria do ensino. Devemos ao segundo professor o estímulo para trazer ao público interessado os trabalhos realizados com os nossos alunos, em disciplinas desenvolvidas, em sua maioria, na Unidade Acadêmica de Educação da supracitada instituição de Ensino Superior.

O projeto do livro, que em princípio contemplaria apenas os campos de conhecimento relacionados à História e Geografia, cresceu e tomou a ambiciosa forma de juntar diversas abordagens e outros pesquisadores que se debruçam sobre questões relativas à formação do professor para o ensino básico - o principal objetivo ao longo dos oito capítulos desta obra.

Sabemos que a Universidade produz muitas reflexões sobre a formação do professor, em diversas áreas. Contudo, o grande desafio de quem produz tais reflexões é fazê-las transpor os muros da academia e chegar aos professores que encaram o desafio de

lecionar em outros níveis do ensino. Logo, a nossa maior preocupação é disponibilizar aos professores da educação básica reflexões sobre a formação do professor realizadas, em sua maioria, nos cursos de História e Pedagogia do *Campus* Campina Grande da UFCG. Com isso, pretendemos contribuir para aproximar a Universidade do professor que se encontra inserido, principalmente, no nível básico do ensino, e que nem sempre dispõe de acesso à produção acadêmica. Nessa aproximação, é intuito maior dos autores deste trabalho colaborar para o pensar a prática educativa constantemente.

Vale lembrar que as reflexões sobre a formação do professor foram produzidas por seus autores no enfrentamento cotidiano dos desafios presentes no ensino, na pesquisa, na extensão e nos programas de pós-graduação realizados nos últimos três anos nas Unidades Acadêmicas de Educação e de História e Geografia da UFCG, bem como nos programas de Pós-graduação de outras instituições de ensino superior. Assim, as reflexões aqui disponibilizadas ao leitor não se constituem em puras abstrações dos autores, mas partem dos resultados de trabalhos realizados ao longo de suas experiências com a docência.

Nesse sentido, os artigos que compõem este livro refletem as áreas nas quais seus autores desenvolvem trabalhos, apresentando íntima relação com a sua própria formação. A grande unidade que lhe constitui é a formação do professor. Apesar disso, cada artigo situa-se dentro de uma área específica e exhibe problematizações

que se fazem ricas por darem visibilidade a diversas questões que perpassam o tema afim.

No sentido de oferecer ao leitor uma visão panorâmica dos temas tratados em cada artigo, passaremos a descrever, sucintamente, o teor de cada um.

Analisando o lugar ocupado pelo professor na atualidade, Fernanda de Lourdes Almeida Leal e Ana Ocilêide de Lima Bezerra, no artigo *Da disjunção professor/mestre: elementos para pensar a docência na contemporaneidade*, recorrem à História para encontrar os momentos de prestígio e “decadência” vivenciados pelo professor. Diante dos impasses vivenciados por ele na contemporaneidade, sobretudo no sentido da desautorização e desrespeito diante de alunos e mesmo da sociedade, as autoras propõem a análise dessa questão como uma das possibilidades de superação desses impasses. Após uma discussão aprofundada sobre o tema, apresentam os dados de uma pesquisa realizada com professores e alunos de uma escola pública estadual de Campina Grande, analisando-os, sobretudo, com a contribuição da Psicanálise.

Atenta à necessidade de a formação de professores também contemplar a problemática relacionada às questões de Gênero, Kátia Patrício Benevides Campos apresenta-nos, no texto *A formação docente no contexto institucional*, parte dos resultados de seu trabalho de Mestrado, que se propôs a desconstruir e reconstruir concepções de gênero junto aos professores e profes-

soras envolvidos(as) na pesquisa. Em seu artigo, problematiza aspectos da política de formação docente no Brasil - especialmente no que tange à sua institucionalização - e da necessária vinculação entre pesquisa e formação.

A partir de uma experiência de formação de professores na área de ensino da língua portuguesa, realizada no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido junto a professores de seis escolas de um município paraibano, Fabiana Ramos e Fabíola Cordeiro de Vasconcelos relatam, no artigo *Formação docente continuada para o ensino de leitura: caminhos e entraves de uma experiência*, os resultados dessa experiência. Imbuídas da perspectiva de que “o foro de mudanças efetivas na prática pedagógica ainda concentra-se numa sólida formação docente”, as autoras fundamentam sua perspectiva de formação de professores na práxis - “lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada”.

Como coordenadora pedagógica e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, tendo como base sua experiência como docente no Ensino Superior, na disciplina Metodologia das Ciências, Gêusa Maria Avelino Pereira nos traz, no trabalho *Reflexões sobre o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental*, uma importante reflexão sobre o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa reflexão fundamenta-se numa síntese histórica do ensino dessa disciplina e nas implicações peda-

gógicas dele decorrentes, bem como nas novas perspectivas teórico-metodológicas desse ensino.

Janedalva Pontes Gondim problematiza a inserção do ensino de arte na estrutura curricular da educação brasileira, bem como suas implicações na formação docente. Pedagoga de formação e professora na Educação Básica e Superior, a autora relata, em seu artigo *A formação docente para o ensino das artes visuais: uma necessidade nos cursos de Pedagogia*, uma experiência desenvolvida no curso de Pedagogia da UFCG, em Campina Grande, que se voltou, especificamente, à formação de professores para o ensino de artes visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Paulo Sérgio Cunha Farias, no texto intitulado *A Alfabetização Geográfica em Questão: reflexões sobre a formação docente para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, aponta a Geografia como ciência importante para a explicação do mundo em tempos de globalização e indica uma orientação teórico-metodológica “clara e segura” como estratégia fundamental para o professor de Geografia, sobretudo o que ensina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir de sua experiência como professor no curso de Pedagogia da UFCG, em Campina Grande, Farias apresenta-nos parte das reflexões oriundas dessa experiência, demonstrando sua preocupação em fornecer fundamentos teórico-metodológicos de Geografia capazes de promover uma formação geográfica consistente do futuro pedagogo.

O professor Lucivânio Jatobá, em seu trabalho *A Geografia Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, problematiza o caráter híbrido da Geografia, área de “interseção entre as Geociências e as Ciências Sociais”. Enfatizando o clima como fator de “grande influência sobre a produção do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia”, Jatobá nos oferece um importante texto didático, que pode auxiliar, metodologicamente, o professor de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental na abordagem desse conteúdo.

Fruto de uma pesquisa maior, o artigo de Paula Faustino Sampaio, intitulado *O ensino de História da Paraíba em escolas de Campina Grande no começo do século XXI*, propõe-se a apresentar uma leitura sobre o ensino de História da Paraíba, em Campina Grande, no corrente século. Discute as várias formas de se analisar o livro didático no Brasil, tendo como referência a produção analítica desse recurso, a partir dos anos 70 do século passado, e enfoca o uso, pelo professor, do livro didático voltado ao estudo de História da Paraíba.

De um modo geral, essas são as temáticas discutidas ao longo do presente livro, e ele, como produção cultural humana, representa nossa capacidade de produzir idéias, de gerar conhecimentos acerca de nós mesmos e do mundo. É um importante veículo de comunicação e, por assim ser, pode provocar mudanças naqueles que o lêem e naqueles que o fazem. Seu caráter de signo dota-o da qualidade do incompleto, do que está em

trânsito porque, enquanto objeto de mediação, necessita do outro para completar o seu caminho. Nossa expectativa, após atravessarmos os dilemas da escrita, é que este livro cumpra um de seus objetivos: chegar a todos aqueles a quem interessar e, com eles, estabelecer diálogos, conversas capazes de produzir mudanças, dúvidas, impasses e questionamentos.

Esperamos, modestamente, que nossas reflexões contribuam para alcançar os objetivos que deram sentido à organização desta coletânea.

Os organizadores

DA DISJUNÇÃO PROFESSOR/ MESTRE¹: ELEMENTOS PARA PENSAR A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Fernanda de Lourdes Almeida Leal²

Ana Ocilêide de Lima Bezerra³

Introdução

Este artigo se propõe a refletir sobre o professor na sua condição atual, no sentido de problematizar o lugar e a função ocupados por ele. Isto porque há muito se vem debatendo, no âmbito educacional, sobre o papel da docência num cenário que cada vez mais tem contribuído para esvaziar ou fazer desaparecer o docente em espaços, antes, ocupados de maneira incontestável por ele.

Nessa direção, buscamos enunciar e refletir sobre alguns aspectos que parecem estar relacionados a esse esvaziamento, na tentativa de não só evidenciarmos os elementos que podem nos fazer melhor compreender as suas razões, mas também de

¹O termo mestre é empregado, aqui, para designar “homem superior e de muito saber” (Cf. FERREIRA, 1975). A idéia, neste artigo, é demonstrar como, ao longo da História, a relação entre mestre e professor foi ficando cada vez mais distanciada.

²Psicóloga. Mestre em Comunicação e Semiótica, PUC/SP. Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). lealfernanda@uol.com.br

³Psicóloga. Especialista em Educação Básica, Unidade Acadêmica de Educação, UFCG. Psicóloga do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). ocileide13@yahoo.com.br

atuarmos numa perspectiva de levantar possibilidades de superação desses impasses. Entendemos que esta pode ser uma contribuição para que a formação docente possa ocorrer de maneira mais afinada com as demandas discentes e da sociedade no momento atual, sem que, para isso, ele – o professor - precise abrir mão de suas crenças e convicções, cedendo meramente às demandas externas e adaptando-se àquilo que o anula enquanto sujeito.

1. A recorrência de uma queixa: sobre uma certa desterritorialidade docente

Atualmente, circulam pelo universo da educação, em seus variados espaços, discursos que evidenciam certa desautorização docente. Esse fato não deve ser compreendido sem que antes se faça um apanhado das razões ou motivos que podem ter relação com as causas desse fenômeno. Certamente, questões relacionadas à política educacional atual, afinadas a uma política de cunho mais amplo, comprometida com um projeto econômico de sociedade cada vez mais excludente e competitivo, estão na base dos elementos capazes de nos fazer organizar este *puzzle* complexo e difícil de ser montado. Também nos parece fundamental entender a questão que nos propomos a enfrentar neste trabalho, à luz da História. Esta, não meramente utilizada em seu sentido descritivo, mas, sobretudo, como instrumento iluminador que pode nos oferecer pistas para uma melhor compreensão de aspectos que estão relacionados ao que estamos chamando de “desterritorialidade docente”.

A escolha pelo termo “desterritorialização” se justifica pela compreensão de que o conceito território, bem como as discussões geradas a partir de sua definição, parecem-nos apropriados para falarmos do lugar ou posição ocupados pelo docente na atualidade.

Ao problematizar o conceito de território, Haesbaert (2004) oferece-nos alguns elementos para tentarmos entender a nova “territorialidade docente” num tempo em que o desgaste por que passa a profissão de professor pode conduzir ao desaparecimento dessa função, pelo menos nos moldes em que fomos acostumados a pensá-la. O referido autor (2004), ao investigar em seu trabalho a questão da territorialidade/desterritorialização, apresenta o conceito de *território* como tendo um caráter polissêmico, especialmente nos sentidos *político* – no que tange a certa fragilidade ou perda dos limites do Estado - e *simbólico* - que indica hibridização cultural, ou seja, neste sentido as identidades não estariam claramente definidas. Segundo Haesbaert, as raízes para a discussão da desterritorialização são antigas, mas o discurso sobre a questão tomou vulto especialmente a partir dos anos de 1990, estando relacionado à pós-modernidade. As filosofias de Deleuze e Guattari são, muitas vezes, consideradas, por aqueles que se dedicam a compreender as relações e limites entre modernidade e pós-modernidade, como fundadoras dessa discussão. A concepção de desterritorialização apresenta relação importante com a experiência espaço-tempo entre a modernidade e a pós-modernidade. De um modo geral, a relação entre elas, tendo

como fundamento a experiência espaço-temporal, pode ser entendida pela ótica da *ruptura* ou da *continuidade*.

Para Lyotard (*apud* HAESBAERT, 2004), a pós-modernidade, entendida pelo autor à luz do paradigma da ruptura, ao romper com uma época, inaugura uma nova sensibilidade, uma nova leitura e uma nova experiência de mundo, caracterizada, dentre outros aspectos, por: novos paradigmas tecnológicos que balançam as antigas certezas e os antigos laços da sociedade com o espaço; um descentramento do indivíduo em relação a comunidades bem delimitadas; e uma realização de contatos cada vez mais à distância, prescindindo da contigüidade física.

Para outros autores, a exemplo de Habermas e Giddens, a pós-modernidade é entendida a partir da idéia de continuidade, estando mesmo dentro de uma radicalização das características da modernidade. Segundo Balandier (*apud* HAESBAERT, 2004), o discurso pós-moderno acentua os traços fundamentais da modernidade. Assim, o descentramento das identidades, o declínio do poder absoluto das instituições e a própria desterritorialização do poder do Estado seriam características já presentes na modernidade, mas radicalizadas na pós-modernidade. Nesse sentido, vejamos o que nos diz este autor quando analisa o movimento de “desconstrução” próprio da pós-modernidade:

O movimento se realiza em múltiplas formas, vistas por muitos tanto como armadilhas ou como máscaras da desordem. O vocabulário pós-moderno ajusta-se a esse inventário especulador da ‘desconstrução’ e das simulações. Há alguns anos forma-se progressivamente a lista dos desaparecimentos (...) As aparências, as ilusões e as imagens, o ‘ruído’ da comunicação desnaturada e efêmera tornaram-se pouco a pouco os elementos constitutivos de um real que não é uno, mas que é percebido e aceito sob esses aspectos. (BALANDIER *apud* HAESBAERT, 2004, p. 146).

Balandier, que compreende a pós-modernidade como radicalização de características já presentes na modernidade, descreve um cenário cujas características são típicas da experiência pós-moderna e que tem como fundamento tudo aquilo que é da ordem do descentramento, da desordem e desconstrução. Independente da concepção que se tem a respeito da continuidade ou ruptura entre modernidade e pós-modernidade, o que parece fato é que se verifica uma constatação comum: a indicação de que há uma nova configuração nas relações - sociais, econômicas, políticas - que permite afirmar que elas se dão, atualmente, sob outros prismas, sendo diferentes da forma como eram estabelecidas na modernidade. Para melhor unificarmos a compreensão que temos acerca dessa mudança de paradigma, adotaremos a noção de pós-modernidade para nos

referirmos às questões originais que se apresentam a nós na contemporaneidade, sobretudo àquelas relacionadas à educação e ao professor.

Segundo Pereira (2005), a pós-modernidade inaugura, dentre outras características⁴, uma forma problemática de se exercer o vínculo social. Tal vínculo, cada vez mais caracterizado pela distância de princípios baseados na hierarquia – modo de organização extremamente relacionado à pré-modernidade –, tem seus pilares fragilizados já na modernidade, sendo bastante estremecido na pós-modernidade. Nesse sentido, Pereira (2005) apresenta três grandes revoluções, ocorridas na era moderna, que teriam contribuído para a instauração de uma ética fraterna (de iguais, horizontal) em detrimento de uma ética patriarcal, ou seja, claramente assimétrica e vertical:

“a ‘Gloriosa’, de 1688, em solo inglês, que garantiu que o poder da Coroa seria definitivamente repartido com o Parlamento, e que como tal nunca mais seria absoluto; a da ‘Independência’, proclamada em 1776 pelos norte-americanos, que resultou na mais liberal e referente constituição suprema de um Estado moderno; e, sobretudo, a ‘Revolução Francesa’, de 1789, maior inspiradora política, cultural e intelectual

⁴Além de inaugurar uma outra forma de vínculo social, a pós-modernidade também inaugura mudanças do ponto de vista econômico e político. Na perspectiva econômica, ressaltamos as mudanças nos padrões de acumulação. No que tange às mudanças políticas, são perceptíveis as novas configurações no perfil do Estado.

da mística da modernidade, em cujo brasão cintila a tríade imortalizada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a saber, ‘liberdade, igualdade e fraternidade’” (PEREIRA, 2005, p. 19).

Esses três momentos de revolução ocorridos na história indicam fatos que modificaram, sobretudo, as formas de relacionamento político e social. Seus desdobramentos, em maior ou menor alcance, efetivaram-se no plano das relações, de um modo geral, e, dentre elas, enfatizamos as relações estabelecidas no âmbito da educação. De maneira particular, é possível verificar essas conseqüências na relação do professor com o seu aluno, mas também nas relações entre ele e as instituições de ensino e entre ele e a produção de conhecimento, o que tem gerado males e necessidades de reflexão sobre o próprio lugar adotado/destinado pelo/ao professor na contemporaneidade.

Voltando-nos de maneira especial para o professor, no intuito de flagrar uma de suas questões na atualidade, enfatizaremos o lugar de desprestígio que tem sido evidenciado por muitos profissionais em muitas de suas “queixas”. Sob o nome de “queixa” estão os vários sentidos lançados atualmente à profissão docente, que põem em relevo uma condição marcada pelo termo *des*: desvalorização, desmoralização, desrespeito, desautorização. A propósito, vejamos a seguinte colocação:

O discurso docente atual é permeado por produ-

ções imagísticas e amplamente alardeadas de como os professores e as professoras, principalmente em tempo de nossa modernidade tardia, sentem-se “desvalorizados”, “desmoralizados”, “desrespeitados” e, sobretudo, “desautorizados”. Esse discurso, com efeito, é igualmente ressonante junto aos teóricos da profissão docente que entendem que a função de professor em nossa história próxima sofreu considerável desgaste intelectual, social, cultural e econômico (PEREIRA, 2005, p. 16-17).

Essa condição de desprestígio - entendida como algo atual e não inerente ao fazer docente - sugere que houve, historicamente, momentos nos quais ser professor significava ter um outro perfil ou ocupar um outro lugar, caracterizado pelo reconhecimento do valor e da autoridade docente. Na seção seguinte, no intuito de compreendermos, à luz da História, os fios que urdem essa teia, apresentaremos alguns elementos no sentido de esclarecer as razões que podem ter fragilizado o vínculo social estabelecido entre o professor, a educação e a sociedade, provocando, assim, um outro território, mais caracterizado como “des-território”, no sentido de que há, neste novo cenário, uma negação do território que legitimou, até certo ponto na história, um espaço de autoridade e reconhecimento do professor.

2. Professor: gênese da profissão, apogeu e “declínio”

Segundo Grandino (2004), é possível verificar, ao longo da

História, os marcos que evidenciam o nascimento da profissão docente, seu apogeu e o que a autora identifica como sendo o momento no qual essa profissão passa a sofrer questionamentos e, com estes, a perder prestígio. De acordo com Nóvoa (*apud* GRANDINO, 2004, p. 53), é no século XVI que se pode encontrar “a gênese da profissão docente”, quando a Educação passou a ter um espaço de destaque na sociedade moderna. Mudanças na economia e o surgimento do Estado-Nação proporcionaram um maior interesse pela Educação, já que os governos “viam nela o eixo de sustentação ideológico necessário à manutenção de seu aparato” (GRANDINO, 2004, p. 53).

É no âmbito dos interesses pela Educação que surge o debate sobre a docência. Segundo Nóvoa (*apud* GRANDINO, 2004), a função docente emergiu no interior das congregações religiosas, mas, ao longo da História, essa função, considerada inicialmente como sendo secundária, passou a ganhar destaque e a ocupar lugar central para os professores, que se concentraram de maneira mais expressiva no ensino.

Ainda vinculados aos preceitos religiosos, os professores “passaram a constituir um corpo de saberes e de *savoir-faire* [*sic*] de caráter técnico com vistas à definição de estratégias de ensino” (GRANDINO, 2004, p. 53). Algumas características da época favoreceram a consolidação da profissão: formalização da formação docente concomitante ao surgimento dos institutos de formação, hegemonia do lugar ocupado pela Educação

como sendo eixo fundamental do desenvolvimento das sociedades e capacidade de organização dos docentes em associações.

Esses elementos, juntos, possibilitaram ao profissional docente a constituição de um lugar privilegiado perante a sociedade. Esse lugar de prestígio perdurou, segundo Nóvoa (*apud* GRANDINO, 2004), até a década de 1940. Para o autor, os docentes, até a década de 1930-1940, gozaram “de um prestígio e de uma consideração que eles não tinham nunca tido e que não reencontrarão jamais” (NÓVOA *apud* GRANDINO, 2004, p. 54).

É a partir de meados da década de 1950, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, que a Educação e os professores serão alvo de incredulidade e incertezas: “a fé no progresso que tinha servido de estímulo aos inovadores do último quarto do século XIX é substituída pela consciência do imobilismo das estruturas e de sua capacidade de perverter as mais bem fundadas intenções” (NÓVOA *apud* GRANDINO, 2004, p. 54).

Questões como a massificação do ensino, crescente feminização da função e perda da autoridade e autonomia profissional do docente em relação aos seus saberes são apontadas como elementos de fragilização da profissão docente.

Na perspectiva de Mrech (2001), até a década de 1960, a Pedagogia e os educadores não se encontravam na situação de crise em que vivem hoje. Gozavam de certa estabilidade e de reconhecimento social. A partir de maio de 68, segundo a autora,

mudanças nas estruturas da linguagem, dos discursos, vão abalar, de maneira decisiva, as relações até então constituídas sob a égide da hierarquia. Dentre estas, inclui-se a relação professor/aluno.

Fundamentada em Lacan, Mrech (2001) afirma que a revolução de maio de 68 significou “a grande tomada da palavra”, que teve como resultado a estruturação daquilo que até então não havia sido ouvido pela sociedade moderna, ou seja, a referida revolução provocou a emergência de sujeitos e discursos que ainda não tinham tido lugar no mundo. De maneira especial, os jovens e toda a sua produção de *slogans* contrários ao poder e à hierarquia inventaram outras formas de relação e de comunicação para além do paradigma vertical e autoritário. A autora salienta ainda que, se para alguns não houve de fato uma revolução em termos marxistas, houve uma importante “transformação na estrutura da linguagem, na estrutura do inconsciente, no processo de constituição do sujeito e no discurso do mestre antigo” (MRECH, 2001, p. 43).

A mudança no discurso do mestre a que a autora se refere aponta não só para uma transformação ou mudança, mas, seguramente, para uma mudança que coloca as instituições, até então inquestionáveis num sistema marcado pela hierarquia, em xeque. Se instituições estão sob suspeita, aqueles que estão em seu interior e as representam também estão. Por isso, ressaltamos que, no âmbito da Educação, não estão apenas sendo questionados sistemas, modelos e paradigmas educacionais, mas, sobretudo, aqueles que historicamente os sustentaram. O professor, indubitavelmente,

aparece como também sendo atingido por esses questionamentos. Este, até então tido como mestre, inquestionável em seu saber e tendo como certo e mesmo inabalável o seu lugar, percebe-se, cada vez mais, “em curso”, “errante”, pois saber e lugar não são mais tão certos como um dia, mesmo que miticamente, foram.

Na mesma direção de evidenciar a fragilização do lugar e discurso do mestre, Pereira (2005), trazendo-nos uma interpretação das causas que estão atreladas aos abalos que sofreram as históricas instituições de autoridade, afirma que o “pai” foi deposto em nossa contemporaneidade. Em outras palavras, é inegável o fato de que a “imagem paterna” tem se tornado cada vez mais “vaga, desnaturalizada e desacreditada” (PEREIRA, 2005, p. 20). Mas, a que “pai” o autor se refere? Partindo da perspectiva psicanalítica, mas recorrendo ainda a imagens trazidas pela Filosofia, Pereira nos mostra o quanto o *Pater Pantócrato* (pai onipresente), de Platão, ou *Zeus*, pai de todas as coisas, dos gregos, esmaeceu o seu vigor nos tempos atuais. Através da linguagem da História e da Sociologia, podemos dizer que esse pai apresenta íntima relação com o que se conhece como sociedade patriarcal. O pai em declínio é a passagem de uma figura ou imago caracterizados pelo poder absoluto (sobre a continuidade da linhagem, sobre o poder da palavra, sobre a negociação da economia de trocas e do casamento) para uma figura de poder relativo, especializado, característico da civilização industrial, que forjou um modelo de vínculo no qual “outros cada vez mais numerosos introduzem-se entre a criança e o pai, para lhe ofertar

um *savoir-faire*” (JULIEN *apud* PEREIRA, 2005, p. 176).

Do ponto de vista das instituições sociais, Pereira (2005) nos mostra que esse declínio paterno pode ser claramente verificado em relação às autoridades educativas, religiosas e de governo.

A máxima nietzschiana “Deus está morto” tem se revelado como instrumento para reflexões nos campos da Filosofia, Sociologia, Antropologia, História e Psicanálise, quando estes se dedicam a compreender a questão do declínio das instituições ou questões afins. Sobre esse declínio, Pereira (2005, p. 19) afirma:

Teorias sobre a falência de instituições sociais, o aumento da violência urbana e da criminalidade, a perplexidade de projetos educacionais ante a diversidade cultural, entre outras, em regra, vêm associadas a uma crise de autoridade, a um declínio de um deus-pai ou a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal.

À semelhança de Mrech, Pereira (2005) também menciona os efeitos trazidos pela década de 1960, evidenciando que as “revoltas” de 68, como afirma Mendel (*apud* PEREIRA, 2005, p. 176), “representam em larga escala o assassinato do pai”, ao menos de um pai absoluto. Se o pai absoluto foi substituído por um pai parcial, não todo, “completado” pelas outras diversas instituições sociais que ocupam as funções antes concentradas nas mãos de um, é de se esperar que a divisão especializada de funções ocupadas por outras instituições não tenham a mesma força ou o

mesmo poder que, um dia, um só pai foi capaz de ter.

O efeito fragmentador dessa especialização colocou em xeque, sob essa perspectiva, a autoridade das instituições que, se não desapareceram ou tiveram anuladas as suas funções, tiveram modificado o alcance de sua autoridade.

Também motivado pela análise das revoluções ocorridas na cultura global, principalmente a partir da década de 60, Hobsbawm (1995) identifica profundas mudanças ocorridas na estrutura das relações entre os sexos e as gerações. Oferecendo-nos um extenso e minucioso inventário das mudanças que aconteceram nos relacionamentos entre homens e mulheres e entre pais e filhos, o autor evidencia o surgimento de uma cultura jovem com *status* de agente social independente. Para Hobsbawm, essa nova cultura, informal e antinômica ao mesmo tempo, não apresentava em suas declarações “um teor político de princípios”, mas exprimia “anúncios públicos de sentimentos e desejos privados” (HOBSBAWM, 1995, p. 325). Segundo o autor, essa cultura jovem “rejeitava a ordenação histórica e há muito estabelecida das relações humanas em sociedade” (HOBSBAWM, 1995, p. 327), sendo significativo o fato de que tal rejeição não foi acompanhada de nenhuma outra proposta de padrão de ordenação da sociedade.

Diante de um mundo “destituído” de paradigmas orientadores, as gerações subsequentes a esse período cresceram sob os auspícios

de uma sociedade configurada, para uns – os remanescentes das décadas de 1950 e 1960 -, como deslocada do padrão a partir do qual se constituíram, e, para outros, como tendo um padrão específico, caracterizado pela crescente desvinculação de laços sociais mais estandardizados e, sobretudo, verticalizados.

Essa reestruturação no âmbito das relações sociais teve e tem ressonância não só na organização dos novos modelos de relacionamentos, mas também nos dilemas experimentados nestes novos arranjos sociais. A experiência pedagógica partilhada por professores e alunos, como um dos vários exemplos que cabem para entendermos como se dá o estabelecimento dos vínculos na atualidade, evidencia bem os entraves contemporâneos que caracterizam as relações sociais experimentadas atualmente por estes sujeitos.

No intuito de indicarmos alguns dos dilemas acima referidos e de avançarmos, no sentido de lançarmos luz sobre a condição docente no momento atual, apresentaremos, a partir de Pereira (2005), um resumo das principais dificuldades encontradas pelos professores hoje: condições de trabalho, pouco reconhecimento profissional obtido, sobrecarga de tarefas, pouco tempo para a realização de planejamentos, desconforto nas salas de aula - principalmente porque parecem encontrar nos alunos, em tese os principais interlocutores na relação ensino-aprendizagem, pouco ou nenhum interesse por aquilo que é a grande oferta do docente, o seu conhecimento -, ínfimos recursos destinados à pesquisa e à

extensão, pouco tempo dispensado para investimento em formação e aprimoramento etc. A lista oferecida por Pereira (2005) é extensa e exhibe, de maneira, pontual, um drama que, no cotidiano, alastra-se por corredores e salas de aulas das instituições de ensino.

Tamanha desordem no âmbito do fazer pedagógico conduz ao que Pereira (2005, p. 17), de maneira iluminadora, denomina de tendência ao desaparecimento do docente: “A contingência pedagógica forja um docente que tende a desaparecer, não tanto devido à sua permanência *a priori* fugaz (...), mas devido ao apagamento de si como índice de autoridade e de governo”. Isso conduz a um esforço constante, por parte do docente, no sentido de fazer valer a sua presença diante da perturbadora possibilidade do vazio.

Todas essas questões nos interrogam e suscitam a necessidade de pesquisar, do ponto de vista local, a realidade vivida pelo professor. Entendemos que pontuar indícios dessa realidade pode nos ajudar a compreender melhor esse quadro e, assim, instrumentalizar-nos, de maneira mais proficiente, para com ela dialogar.

Nesse sentido, na próxima seção, apresentaremos uma pesquisa que se preocupou em entender o lugar que ocupa o professor, atualmente, na construção do saber. Apesar de haver uma delimitação do tema em torno da questão professor-saber, foi possível flagrar elementos indicadores do/a lugar/posição e função

ocupados pelo professor hoje. É importante dizer que esses indicadores foram apontados, sobretudo, por professores e alunos, o que nos oferece a pintura de um quadro, realizada tanto por aquele a quem historicamente foi designado um lugar, como também, por quem, numa relação dialética, é fundamental para completar o sentido dessa designação. Como veremos, a pesquisa aponta elementos que evidenciam a emergência de um lugar ou de lugares diferentes daqueles que, historicamente, convencionou-se designar aos professores. Outro espaço ou território parece se desenhar, caminhando no sentido de um novo traço, diferente e distante do lugar onde, até então, havia se constituído a profissão docente. É por essa via que enxergamos haver uma “des-territorialização” deste profissional, que passa a delinear, junto com seu aluno, outro perfil ou território, a partir do qual se constitui.

3. Profissão docente: meandros de construção de um lugar para além do conhecimento

Como vimos, estamos vivendo nas últimas décadas um período de grandes mudanças nas áreas social, econômica e cultural. Além das mudanças ocorridas nessas esferas, é importante destacar as que aconteceram do ponto de vista científico e tecnológico. Um efeito dessas mudanças se dá, por exemplo, no contexto do conhecimento, que antes tinha no âmbito escolar o *locus* no qual era privilegiadamente produzido de maneira sistemática. Atualmente, admite-se a idéia de que o conhecimento pode ser acessado por outros meios, mais rápidos e, em tese, disponíveis a

todos, como, por exemplo, o conhecimento veiculado via internet. Essa realidade, experimentada, em maior ou menor grau e de formas variadas, por todos, tem gerado demandas de saber específicas. O professor, como figura importante no contexto dessas demandas, tem, a sua frente, uma nova questão com a qual se confrontar. Essa nova realidade traz desafios e incômodos ao docente, que se vê diante da necessidade de repensar o seu próprio conhecimento, sua prática pedagógica, seu lugar e a interlocução que deverá estabelecer com seu aluno. Nesse movimento, surgem queixas, por parte do professor, que vão desde a falta de vontade de seus alunos de aprenderem até o desrespeito, por parte dos alunos, em relação ao professor.

Isto chamou-nos a atenção no sentido de problematizarmos e entendermos o que há por trás dessas queixas, como se sente o professor diante dessas mudanças, qual é, atualmente, a sua relação com a construção do saber e, sobretudo, que lugar ele ocupa diante de tudo isso.

Entendemos ser de extrema importância conhecer esse lugar porque parece estar havendo uma nova configuração do cenário escolar, no qual professores e alunos precisam estabelecer outros tipos de relação que não se baseiem apenas em paradigmas fundamentados na hierarquia e no saber consolidado, mas considerem as novas formas de produção de conhecimento, que não prescindem, por exemplo, do diálogo. Por isso, o professor talvez necessite de ir cada vez mais abrindo mão do lugar de mestre

e construindo um espaço no qual ele exista e deixe existir o seu aluno, sendo ambos responsáveis pela produção do saber que realizam juntos.

Nessa direção, desenvolvemos durante o XVIII Curso de Especialização em Educação Básica, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande, uma pesquisa que buscou entender o lugar ocupado, hoje, pelo professor na construção do conhecimento, tanto a partir de sua própria concepção como da do seu aluno. Nesse sentido, realizamos a coleta de dados numa escola da Rede Pública Estadual, em Campina Grande – PB, através de observações livres e entrevistas semi-estruturadas, com 12 sujeitos. No intuito de ampliarmos essa compreensão, também ouvimos um representante do SOE – Serviço de Orientação Educacional – da referida escola, para que pudéssemos ter uma diversidade maior de olhares sobre o lugar de professor, a partir dele mesmo e daqueles que também lhe dão um lugar. A análise das entrevistas se deu à luz da Análise Temática – uma das modalidades da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A fundamentação teórica do estudo baseou-se na Psicanálise, que, desde a sua origem com Sigmund Freud, tentou manter uma relação com a Educação. Essa interlocução, inaugurada por Freud, perdurou e, atualmente, é significativo o volume de estudos que articulam o saber da Psicanálise com a Educação⁵.

⁵ Sobre os vários trabalhos que atestam a interlocução entre Psicanálise e Educação ver, por exemplo, BENETTI, Cláudia Cisiane. *Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino-aprendizagem*: um olhar

Nesse sentido, muitos psicanalistas e educadores defendem tal articulação por acreditarem que, tanto em termos teóricos como em termos práticos, os ganhos na compreensão de fenômenos comuns tanto à Psicanálise quanto à Educação são expressivos. Vale dizer que muitas das questões ressaltadas anteriormente são corroboradas pela Psicanálise. Além delas, outras, ainda, podem ser ressaltadas: a falência das instituições sociais, a emergência de novos discursos no cenário educativo, a horizontalidade na relação professor-aluno, a ampliação dos espaços de “obtenção”, produção e construção do conhecimento para além do espaço escolar, são algumas das percepções comuns entre a Psicanálise e as ciências que também se dedicam a entender as mudanças de paradigmas nas relações sociais existentes no âmbito da Educação. Em especial, quando a Psicanálise se propõe a entender o lugar e a função da Educação, da escola e do professor hoje, ela também percebe um descentramento destes em relação ao lugar e à função que ocuparam no passado.

psicanalítico.UFRGS.Disponívelem: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 12 out. 2005; CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, Leny M. *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005; FORBES, Jorge. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção. In: MRECH, Leny M. *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005; MRECH, Leny M. *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A Psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; MARTINS, R. R. (Im)possibilidade de conexão entre a psicanálise e a educação. Guia de psicologia sobresites. Disponível em: <www.sobresites.com/psicologia>. Acesso em: ago. 2005; MENDONÇA FILHO, João Batista. Ensinar: do mal entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Desse modo, na seção seguinte, no intuito de evidenciar os achados deste estudo e de relacioná-los às discussões atuais atinentes ao professor, seu lugar e sua relação com o conhecimento, apontaremos os resultados a que chegamos.

4. Construindo os caminhos que conduzem a um lugar

No intuito de compreender que lugar ocupa atualmente o professor, especialmente na construção do conhecimento/saber⁶, coletamos dados através de observações e entrevistas, como dissemos. A análise das entrevistas, instrumento primordial para a referida coleta, foi bastante enriquecida pelas observações realizadas na escola pesquisada. Elas contribuíram no sentido de confirmar os discursos dos entrevistados, ou de oferecer elementos de contradição entre o discurso e a prática dos mesmos. A seguir, discutiremos, com base em algumas das categorias estabelecidas na pesquisa, os resultados encontrados. Vale salientar que não desenvolveremos, neste artigo, todas as categorias extraídas dos dados da pesquisa, mas somente aquelas pertinentes ao que aqui estamos debatendo. Os grandes temas priorizados no roteiro de perguntas trataram dos seguintes itens: *o que é ser professor, compreensão da relação professor/aluno e função do professor na construção do saber* (temas existentes tanto no roteiro dirigido aos professores como naquele voltado aos alunos).

⁶ Sobre as aproximações e distanciamentos que podem ser feitos em relação aos conceitos *conhecimento* e *saber*, adotamos a perspectiva de Mrech (1997, p. 14), para quem “o saber é uma elaboração pessoal do sujeito e o conhecimento apenas o

4.1. Ser professor

A categoria, de cunho mais geral, propôs-se a possibilitar aos entrevistados o espaço para uma reflexão acerca do significado de ser professor hoje. Percebemos que, basicamente, duas concepções se destacaram na fala dos professores entrevistados: uma indica que ser professor significa assumir múltiplas funções, muitas vezes mais significativas do que aquela relacionada à construção do conhecimento; a outra diz respeito ao sentido de formar o aluno para que seja um cidadão, como indicam as falas transcritas abaixo:

Enfim, plantar alguma coisa. Pelo menos na minha disciplina, olhando para a minha disciplina, eu, como professor, viso muito tentar fazer com que o indivíduo, o aluno, o cidadão pense no dia de amanhã como pessoa, em uma sociedade que precisa ter cultura, conhecimento, para poder viver melhor com toda essa mudança. Então, eu acho que é levar informação, educar, apoiar no geral. (P 1)⁷

É mediar conhecimentos, mediar conhecimento. (P 2)

A função do professor é bem pesada, viu? Pelo menos a

seu contexto inicial, instituído a partir da informação”. O saber, neste caso, é uma apropriação peculiar, por parte do sujeito, daquilo que faz parte de uma informação ou conhecimento mais geral ou universal. No saber há uma transformação disso, que é da ordem do geral, em algo que é do sujeito, do qual ele toma posse, sendo possível posicioná-lo frente a qualquer situação de aprendizagem (BEZERRA, 2006). Aqui, apesar das peculiaridades inerentes a um e a outro conceito, é possível verificar uma necessária relação entre ambos. Como não entraremos no mérito dessa questão neste artigo, trataremos *conhecimento* e *saber* como dentro de um mesmo paradigma, sem fazermos uma problematização de suas especificidades.

⁷ Em respeito ao sigilo das identidades dos professores e alunos pesquisados, utilizaremos o código P para indicar que estamos nos referindo a um professor

gente pensa o seguinte: a função do professor, além de você transmitir o seu conhecimento pra o aluno, você também tem de educar também, que infelizmente a educação doméstica tá muito fraca, dos pais, né? Que é a de casa. (P 4)

É formar! É preparar pra o mercado de trabalho, pra sociedade, pras várias funções existentes na sociedade. É claro que, junto com isso, existem os dois lados da moeda. Ele, uma hora ele é a vítima, outra hora ele é o próprio causador do problema, porque aí ele não tá despertando pra que... eh..., a nossa sociedade mude, não tá mobilizando a nossa camada mais simples pra que haja uma mudança. Só que ele também é vítima dessa sociedade. Ele também faz parte, ele é agente multiplicador e ao mesmo tempo é um agente onde sofre todas as conseqüências. (P 5)

Em suas falas, alguns professores destacaram que a função do professor é transformadora, no sentido de desenvolver a capacidade do aluno para viver numa sociedade do conhecimento, assim como prepará-lo para o futuro. Os demais entrevistados apontaram que a função do professor relaciona-se ao educar (referindo-se à educação doméstica), ao transmitir e/ou mediar conhecimento. De acordo com os trechos acima, os professores parecem ter uma compreensão de que a sua função deve ser dinâmica no sentido de alcançar diferentes objetivos. Tal compreensão leva-os a pensar também que há diferentes demandas por parte dos alunos, que já não querem apenas receber conteúdos. Essa diversidade quanto à função a ser ocupada pelo

entrevistado e 1, 2, 3, etc., para indicar a posição que o entrevistado ocupou na ordem em que foi entrevistado. O mesmo vale para os alunos, que receberão, ao invés do código “P”, o código “A”.

professor parece apontar para a existência de lugares que devem ser preenchidos hoje por ele. Tal dado revela que ser professor é algo que vai além de uma relação unicamente pautada pela transmissão do conhecimento.

Do ponto de vista dos alunos, a questão “ser professor” foi formulada em termos da importância que este tem para a sua formação. Segundo eles, o professor é alguém que pode oferecer uma referência para o futuro, incentivando-os a vencerem na vida e aconselhando-os, como é possível observar nas falas a seguir:

Primeiro, né, em questão da minha aprendizagem, como exemplo de ver que se conseguiram chegar até aqui, eu com certeza, se tiver a mesma força de vontade e dedicação, eu vou conseguir chegar no meu objetivo. (A 6)

Na minha formação, a importância do professor quer dizer que não é só instruir as pessoas, mas também fazer com que elas vençam na vida e o professor não tem só o papel de professor, mas também o papel de colocar as pessoas no caminho certo e... (A 7)

Eu acho, assim, que a importância que ele tem é para que lá na frente eu possa ser alguém, por isso é que é tão importante pra mim eu seguir, porque muitas vezes o professor não só ensina, como dá muitos conselhos aos alunos. Eu acho, assim, que a formação deles, pra mim, serve pra saber o que eu quero lá na frente, pra eu saber o meu futuro lá na frente. A formação que ele passa pra mim é isso. (A 12)

A partir dos discursos apresentados pelos alunos, sentimos a

necessidade de pensar sobre o ‘lugar’ em que estes estão colocando o professor. As expressões dos alunos nos permitem admitir que se trata de um lugar não ligado exatamente à aprendizagem, mas sim, a um lugar de “apoio”, de exemplo, de aconselhamento. Nesse sentido, o lugar do professor toma uma configuração que nos parece nova, não sendo ele mais aquele que somente transmite o conhecimento. E, mesmo quando há referência ao professor na relação com o conhecimento, essa referência aparece como idealizada, como alguém que tem a “chave”, mas os recursos que podem abrir as portas não são evidenciados. Ao falarmos em recursos, estamos nos referindo aos elementos do conhecimento – conteúdos, informações, conhecimentos sistematizados etc.

4.2. Compreensão da relação professor/aluno

Quando perguntados sobre a compreensão que possuem da relação professor/aluno na atualidade, como também se percebem mudanças nessa relação no decorrer de sua prática profissional, os professores entrevistados colocaram que conseguem perceber mudanças porque se fez necessário, em suas experiências profissionais, uma maior aproximação com o aluno, e apontam a amizade e a afetividade como elementos que podem contribuir nessa integração. Nesse sentido, nas respostas dos entrevistados, é evidente a idéia de que, antes de ser professor, é necessário ser amigo. Como podemos notar nos fragmentos a seguir:

Mas, eu tento sempre me relacionar bem porque isso aí é onde vai ter o respaldo e o lado positivo que eu vou tirar da

minha função, do meu trabalho em sala de aula. É a minha relação professor-aluno, acho que é de fundamental importância. (P 1)

Quando eu falo em afetividade, é procurar saber como o aluno é...por que ele está rebelde, por que ele não fez uma atividade, por que é..., Em certos momentos, a gente sente que o aluno não está bem. Ele não vai bem, ele não produz bem. São alguns pontos que realmente a gente vai observando e a gente sabe que, de uma certa forma, há essa carência, né? Essa questão da atenção, do carinho. Você pode muito bem tá criando esse laço no dia-a-dia, entendeu? (P 3)

Com certeza. É, existe sim a mudança, a questão do espaço do aluno, de criar, de poder falar. Hoje a gente já tem, assim, um trabalho, né? Pelo menos eu vejo assim, não sei vocês, né? A questão daquela barreira bem distante do professor e aluno a gente sente que eles... eh... estão preocupados, estão se aproximando. Tá havendo, assim, uma ligação mais direta com eles. Eh... pelo menos no ensino médio, né? Porque no ensino fundamental ainda existe aquele certo distanciamento, assim, até por questão da idade, da imaturidade da criança, né? De chegar ao professor, mas no ensino médio a gente sente já isso, né? (P 5)

A partir do que foi dito pelos entrevistados, pudemos observar que estes, em sua maioria, identificam na relação com seu aluno um espaço em que ele – o professor – pode conhecê-lo melhor. A amizade e a afetividade parecem surgir para esse fim. Estes “sentimentos” aparecem como um mecanismo que pode ajudar o professor a exercer sua função na sala de aula.

De um modo geral, os trechos acima apontam na direção de

uma ‘simetria’ na relação professor/aluno, sendo esta mais percebida na fala do professor 5. Esta simetria se configura, nas últimas décadas, como um modelo baseado no eixo horizontal das relações, contrapondo-se ao vertical, isto é, há uma quebra de referências verticalizadas, antes flagradas nas figuras do pai, do professor/mestre, do governante. Os efeitos desta modificação ainda não são verificados em sua plenitude. O fato é que é cada vez mais recorrente a experiência de relações marcadas pela horizontalização em diversas instituições, inclusive na escola. As respostas a este fenômeno têm sido várias e o espectro pode ir desde uma certa melancolia e desejo de retorno, por parte dos professores, a um lugar de reconhecimento que um dia, mesmo que miticamente, existiu, a uma aceitação desse novo modelo.

4.3. Função do professor na construção do saber

A investigação dessa questão se deu no sentido de verificar a perspectiva dos entrevistados em relação ao professor e, mais especificamente, à função que ele exerce, atualmente, no processo de construção do conhecimento/saber. Grande parte dos professores entrevistados identificou que essa construção se dá no âmbito da reciclagem, troca de informações e repasse de conteúdos, o que pode ser constatado nos depoimentos a seguir:

Produzir conhecimento? Eu acho que tento fazer o máximo, né? Me informando mais, me reciclando, buscando mecanismos que têm na escola, meios didáticos, não é? E principalmente me informando, porque a gente não se informando, não acompanhar a

evolução, a gente não vai conseguir, não. (P 1)

Através de reciclagem, através de conversação com o aluno, vai sentindo a necessidade de melhorar ou não. (P 2)

Através de alternativas, informações de trocas, né? De saberes não só o professor, mas o aluno também tem muito a nos passar. Há realmente essa dinâmica dentro da sala de aula que faz jus à questão que você abordou. (P 3)

Através do repasse de conteúdos, porque é a única f..., o único subsídio direto que ele tem pro aluno é conteúdo, ele trabalha numa grade curricular, onde ele tem que repassar todo o conteúdo programado. (P 5)

De acordo com essas falas, a produção do conhecimento ocorre a partir de alguns mecanismos utilizados pelos professores, tais como a busca constante por informações, a reciclagem e a utilização de diferentes meios didáticos.

Vemos, no último trecho, que a aprendizagem é concebida a partir da idéia do “repasso de conteúdos”. Ainda perdura nessa concepção um modelo de professor que, detendo um conteúdo, repassa-o ao aluno, sendo tal conteúdo “o único subsídio direto que ele tem pro aluno”. No entanto, como veremos a seguir, para os alunos, a questão do conteúdo e do conhecimento não é evidenciada como sendo fundamental ou mesmo muito importante quando interpretam o ensino proporcionado pelo professor. Para os alunos, o professor deve proporcionar um ensino que seja estimulante. A ênfase na necessidade de que as aulas não sejam

chatas ou monótonas é expressiva e parece revelar mais um “modo” de ministrar aulas do que propriamente descrever a função que o professor deve exercer. O fato de não haver, na percepção dos alunos entrevistados, uma relevância na relação entre professor e conhecimento surge como um dado que nos parece importante, pois aponta para o estabelecimento de outra concepção de ensino e uma outra função atribuída ao professor. Nesse sentido, as falas abaixo são reveladoras:

É, principalmente, depende que não sejam aqueles professores que deixam você tensa, entendeu? Que dá uma aula tanto descontraída e divertida que da mesma forma a gente aprenda. Que não seja aquela coisa monótona que acaba até prejudicando um pouco, a gente acaba não entendendo. (P 6)

Mostrando várias coisas interessantes, é... como artefatos de histórias que a gente possa se interessar, mostrando vídeos e várias outras coisas.(P 7)

Não sendo chato, num exigindo muito, saber assim, é... se relacionar com os alunos e passar coisas fáceis também, que a pessoa entenda mais. (P 10)

Eu acho, assim, que incentivando e mostrando o melhor pra gente. (P 12)

O professor, sob a ótica do aluno, é percebido como alguém que deve, sobretudo, mostrar-se interessante, atraente. Seu saber deve estar submetido a um certo modo de transmissão. Embora haja um declínio da função do professor enquanto mestre, há, por outro lado, um apelo para que o professor tente estabelecer um

vínculo com o aluno, que o atraia e que ofereça a este, principalmente, um conhecimento que seja atraente, dinâmico.

Apesar de reconhecermos a legitimidade e importância desse olhar discente, percebemos uma ausência que pode ser fundamental para caracterizar um novo lugar e uma nova função assumidos pelo professor e a ele demandados na escola: a ausência dos fundamentos teórico-conceituais como constituintes do fazer/ser docente. Assim, o professor se apresenta e/ou é percebido como um sujeito que realiza suas aulas sem a necessária abordagem conceitual que historicamente esteve na gênese do surgimento e mesmo da permanência da profissão docente, caracterizando parte de sua identidade. Aqui, parece ser possível perguntarmos: como se configuram o lugar e a função do professor na escola, e, conseqüentemente, que lugar e função a escola ocupa hoje?

Entendemos que problematizar o lugar do professor implica questionar, também, o lugar da escola e dos espaços educativos no contexto atual. Mais do que apontarmos definições precisas sobre o que aqui está sendo problematizado, interessa-nos apresentar alguns caminhos que podem ser trilhados pelo docente na atualidade.

Dentre esses caminhos, acreditamos que é fundamental incluir nos cursos de formação docente – inicial e continuada – uma discussão que contenha fundamentos consistentes sobre o lugar, a função, enfim, o papel do professor e da escola hoje. Diante de um quadro que aponta para uma nova configuração no âmbito das

relações que são estabelecidas entre o docente e os vários elementos envolvidos no seu fazer profissional, entendemos que problematizar essas relações seja tão importante quanto pensar os fundamentos epistemológicos que embasam ou devem embasar a sua prática.

5. Considerações Finais

Sem desconsiderar o importante papel que a formação teórico-metodológica tem a cumprir na constituição do perfil do professor, nossa preocupação maior nesse artigo foi iluminar uma questão que, a nós, parece fundamental comparecer nas discussões que tangem à docência na atualidade. Após identificarmos mudanças relativas à posição ocupada pelo professor, tanto em relação ao conhecimento como em relação ao laço ou vínculo que este estabelece com o aluno e mesmo com a sociedade, indicamos, primeiramente, que é fato a existência de uma dissociação entre *professor* e *mestre* na atualidade. Nesse sentido, a História, a Psicanálise e a pesquisa realizada e apresentada neste texto revelam que ser professor, hoje, não equivale a este assumir a posição de mestre, e, assim sendo, gozar dos atributos que essa posição historicamente lhe concedeu.

O modo como o professor se apresenta, aquilo que dele é esperado e os laços que são estabelecidos por esse profissional no ato de seu ofício não demonstram haver equivalência entre aquele que ensina e aquele que sabe, não apenas alguma coisa, mas que se confunde com o próprio saber – característica evidente na constituição do professor ou docente ao longo de sua

trajetória histórica.

O “declínio”, da profissão docente – por várias razões – somado à constituição de outros espaços e outros canais “ensinantes” – disponíveis às novas gerações - podem indicar elementos consistentes para tentarmos montar o *puzzle* que enunciámos no início deste artigo.

Devemos nos perguntar, antes de tudo, sobre o significado desse “declínio”, à luz da idéia de poder ou de novos arranjos nas relações que estão sendo estabelecidas no âmbito da educação. Se, por um lado, há, muito fortemente, a sensação de que algo se perdeu – como respeito, autoridade e prestígio – por outro, há a possibilidade do estabelecimento de novas formas de relacionamento, que primem pelo diálogo, pela reversibilidade do saber entre professor e aluno e por uma construção do conhecimento mais compartilhada. Se o mestre “distanciou-se” do professor, este pode reintroduzi-lo não mais como uma posição unicamente peculiar a si, mas como uma posição caracterizada pelo dar e receber informações, pela fala e a escuta recíprocas entre professor e aluno.

Não queremos, ao apontar possibilidades de recriação dos lugares do professor e do mestre, negar a existência de uma certa falência ou mesmo declínio do docente, mais particularmente, no ato de seu ofício. Essa é uma constatação que deve, necessariamente, extrapolar o espaço da sala de aula e mesmo da escola, e dialogar com as políticas públicas que interferem

diretamente nesses espaços. As reivindicações devem prosseguir, de preferência de forma cada vez mais qualificada, sobretudo no domínio do coletivo. Não obstante, é fundamental que o professor mire-se um pouco mais, interrogue-se sobre sua escolha e seu fazer enquanto profissional; que ele, principalmente, responsabilize-se por eles e que, ao assumir a escolha que fez, possa repensar, reavaliar e recriar o seu lugar e sua função. Acreditamos que esse movimento, de cunho mais pessoal, terá ressonâncias precisas no momento em que o professor, de maneira coletiva, reivindicar seus direitos, seu lugar e sua profissão. Assim fazendo, o docente, além de redefinir o seu lugar, estará respondendo à “des-territorialização” que sofreu ao longo da História com uma “re-territorialização” (HAESBAERT, 2004); não apenas perdendo ou negando um lugar que um dia teve, mas reinventando um território, no qual ele tem, enquanto sujeito e enquanto coletividade, uma significativa contribuição a dar.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Direcionando um olhar para a subjetividade singular presente no processo de ensino-aprendizagem: um olhar psicanalítico**. UFRGS. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br> . Acesso em 12 de outubro de 2005.

BEZERRA, Ana Ocilêide de Lima. **O Lugar do Professor na Construção do Saber na Escola Contemporânea**. Universidade

Federal de Campina Grande. Monografia, 2006.

CHARLOT, B. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, Leny M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FORBES, Jorge. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção. In: MRECH, Leny M. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **A Dimensão Relacional na Educação**: análise de uma experiência formativa entre professores e educadores sociais. USP: Tese de Doutorado, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**: do “fim dos territórios” à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A Psicanálise Escuta a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, R. R. **(Im)possibilidade de conexão entre a psicanálise e educação**. Guia de psicologia. Disponível em: <www.sobresites.com/psicologia>. Acesso em: 16 de agosto de 2005.

MENDONÇA FILHO, João Batista. Ensinar: do mal entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.).

A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. **O Mercado de Saber, o Real da Educação e dos Educadores e a Escola como Possibilidade.** Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 2001.

_____ (Org.). **O Impacto da Psicanálise na Educação.** São Paulo: Avercamp, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A Impostura do Mestre.** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2005.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO CONTEXTO INSTITUCIONAL

Kátia Patrício Benevides Campos¹

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

(João Guimarães Rosa, 1986)

Introdução

O presente trabalho aborda a institucionalização de um Programa de Formação Continuada vinculado a uma pesquisa de Mestrado, que se desenvolveu entre 2005 e 2006, com 26 professores/as da Rede Municipal de Campina Grande-PB. Trata-se de uma reflexão sobre as dificuldades e os ganhos dessa experiência de formação docente, intitulada *Programa de Formação de Professores/as sobre a Relação entre Gênero e Educação*, que visou à desconstrução e reconstrução de concepções de gênero pelos sujeitos participantes.

Neste artigo, inicialmente discutimos perspectivas políticas

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Professora Substituta na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande. camposkb@hotmail.com

de formação docente no Brasil, apontando limites e possibilidades para tal formação. Em seguida, apresentamos o processo de negociação entre pesquisadora, professores/as, gestores/as e Secretaria Municipal de Educação, para institucionalização da formação. Por fim, analisamos os avanços e recuos da formação na relação com professores/as, gestores/as e Secretaria de Educação, abordando a relação da formação com a pesquisa.

1. A formação docente: limites e possibilidades

Muito se tem discutido sobre a importância da qualificação do/a profissional de educação, o/a qual, desde a década de 1990, mais enfaticamente, vem sendo um dos objetos das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores/as, conforme preconizam documentos oficiais e organismos internacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, do Banco Mundial, entre outros (ENEIDA SHIROMA, 2002).

A partir da década de 90, em movimentos sociais, documentos oficiais e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação profissional para professores/as passa a ser acentuada como um elemento fundamental ao exercício da profissão. Sua importância evidencia-se na medida em que a nova exigência legal recai sobre a formação mínima para o exercício da docência e a subsequente necessidade da formação continuada. Esta última é tratada, na LDB, no Art. 63, inciso III, como “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos

níveis”. A lei refere-se à competência dos Sistemas de Ensino quanto à promoção e valorização dos profissionais da educação, art. 67, inciso II, e cita “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A despeito dos problemas encontrados na formação de professores, Iria Brzezinski (2003) critica o discurso governamental que, utilizando-se dos resultados de alguns sistemas de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (SAEB/INEP), “insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho dos estudantes” (p. 172).

Contrária a este discurso, a autora argumenta que os problemas existentes decorrem de diversas medidas, a exemplo da desvalorização dos profissionais da educação e sucateamento das instituições públicas de ensino superior responsáveis pela formação de professores/as. Contudo, a autora destaca que não se trata da idéia de considerar as políticas oficiais, somente, como negativas, mas de reconhecer os problemas gerados por estas. Segundo Iria Brzezinski (2003), os/as educadores/as reconhecem as necessidades de uma melhor formação de professores/as e “[...] fazem severas críticas ao modelo atual de formação, que não corresponde às exigências da sociedade do conhecimento, marcada por inovações tecnológicas” (p. 172).

Segundo Júlio Diniz-Pereira (2002), a formação profissional da educação brasileira tende a ser tratada somente por hierarquias burocráticas, uma vez que seu arcabouço jurídico é permeado por interesses antagônicos à maioria dos segmentos educacionais brasileiros. Interesses políticos e econômicos dominantes predominaram na formulação e promulgação da LDB, bem como em outros documentos legais responsáveis pela educação.

Assim, documentos legais exprimem o modo de pensar e os interesses políticos que circulam em épocas e contextos históricos diferentes. Salientamos que parte dos modelos educacionais brasileiros corresponde aos interesses políticos globais, cujas preocupações consistem no ajuste de relações econômicas, favorecendo o bloco dominante de poder. Isto acontece, principalmente, a partir da década de 80, quando novas configurações políticas, econômicas e culturais surgem, provocando mudanças em todos os segmentos sociais, a exemplo da universalização do ensino e das políticas de inclusão social. Esclarecemos que embora as mudanças sociais sejam fruto de reivindicações dos diferentes grupos que lutaram e lutam pela visibilidade dos diferentes modos de vida, estas aparecem, socialmente, como direito concedido pelo Estado. Nessa relação, precisamos compreender que a política se sustenta a partir de forças antagônicas negociadas a todo momento, o que implica dizer que as conquistas sociais devem ser garantidas a partir de uma constante vigilância política. A obrigação constitucional é

extremamente pertinente, mas ela, por si só, não garante uma maior democracia das relações sociais.

Nesse contexto, entram em cena diferentes modelos educacionais construídos a partir de distintos interesses e contextos, restando saber a que e a quem interessam.

O primeiro modelo, o *da racionalidade técnica*, compreende uma prática educacional voltada para soluções de problemas técnicos, através de procedimentos racionais pautados no conhecimento científico, e vigorou nas políticas de formação de cunho somente burocrático, mais precisamente no início do século XX. Contrapondo-se a ele, surgiram modelos alternativos, compreendendo a formação profissional a partir de características distintas, que apresentamos a seguir.

O *modelo de racionalidade prática* compreende a educação como prática definida por circunstâncias, não sendo possível a utilização sistemática da técnica. Esta é utilizada a partir de decisões tomadas pelos professores, de acordo com as situações existentes. Este modelo contribuiu, inicialmente na Inglaterra, para o surgimento da noção de professor-pesquisador², concebendo a profissão como uma forma de profissionalismo, caracterizada pela presença da autonomia e da responsabilidade

² A noção de professor-pesquisador na realidade brasileira parece ser, de uma forma geral, inexistente. Sabemos que as próprias condições de trabalho e de formação necessárias a esta prática tornam-se complicadas, uma vez que não há incentivo institucional-político. Grande parte dos/as professores/

profissional (JÚLIO DINIZ-PEREIRA, 2002).

Nos *modelos críticos de formação docente*, a técnica e a prática não se distanciam, tomando como fundamento o processo sócio-histórico. A educação é localizada a partir da história e tem como princípio a construção futura de relações democráticas determinando a ação social, que visa a benefícios políticos coletivos, propondo aos/às professores/as o exercício da crítica no ato de pesquisar. Tais modelos exigem que professores/as, a partir de suas experiências, planejem suas atividades de pesquisa, configurando-se como sujeitos ativos do processo, o que exige deles o levantamento de problemas e uma compreensão interpretativa e política da educação. Para esta perspectiva, contribuíram John Dewey, Jean Piaget e Paulo Freire (IRA SHOR *apud* JÚLIO DINIZ-PEREIRA, 2002).

Na perspectiva de racionalidade crítica, Júlio Diniz-Pereira (2002) apresenta três modelos de formação:

a) *o modelo sócio-reconstrucionista*, que compreende o processo ensino-aprendizagem como promotor de justiça social na escola e sociedade (LISTON E ZEICHNER, 1991 *apud* JÚLIO DINIZ-PEREIRA, 2002);

b) *o modelo emancipatório ou transgressivo*, que con-

as trabalha isoladamente, limitando-se à transmissão de conhecimentos e à execução de suas atividades, o que dificulta a articulação pesquisa/ensino na investigação.

cebe a educação como ação política capaz de produzir mudanças no interior da escola e, conseqüentemente, na sociedade (HOOKS, 1994 *apud* JÚLIO DINIZ-PEREIRA, 2002);

c) *o modelo ecológico crítico*, que concebe a pesquisa-ação como forma de interromper e interpretar as desigualdades sociais, objetivando a transformação social (CARSON e SUMARA, 1997 *apud* JÚLIO DINIZ-PEREIRA, 2002).

Os modelos críticos de formação docente trazem importantes contribuições políticas, a partir do desenvolvimento da questão dialógica que, mediada pela prática pedagógica do/a professor/a, consiste no levantamento de problemas a partir da análise das questões cotidianas. Para Paulo Freire (1998), tal levantamento é o cerne da construção do conhecimento, uma vez que a educação somente é possível a partir do questionamento do conhecimento existente e do processo de reconhecimento, pelo sujeito, da sua condição de existência. Nessa relação dialógica, professores/as e alunos/as são aprendizes, estabelecendo um processo democrático, em que os primeiros são pesquisadores e os segundos, co-investigadores.

Evidenciamos os modelos críticos de formação docente como os que melhor se prestam à incorporação das diferenças e dos saberes trazidos pelas novas configurações culturais, políticas, econômicas e sociais, nas políticas de formação continuada.

Referimo-nos às seguintes mudanças ocorridas na cultura: os novos arranjos sociais em torno da família, como o aumento do divórcio e das famílias uniparentais; os problemas sociais encontrados em torno do gênero (questão específica que direcionou a experiência de formação docente continuada aqui discutida), da sexualidade e das diferenças; as lutas dos diversos grupos sociais que se encontram em posição de marginalização (homossexuais, mulheres, negros etc.) e lutam pelo reconhecimento social da dominação sofrida, bem como pela saída dessa relação; os diferentes estilos de vida em decorrência das novas formas de emprego apontadas pela flexibilização, entre outras (STUART HALL, 1997).

Considerando tais mudanças, destacamos a importância das funções política e culturalmente desempenhadas pelo/o professor/a, uma vez que este/a é um/uma dos/as principais agentes sociais na mediação da construção de saberes. Acreditamos que tais funções podem ser (re)construídas na formação continuada, possibilitando ao fazer pedagógico uma luta política em torno dos conflitos surgidos no processo educacional.

É pertinente salientarmos que o formador não é o único sujeito implicado no processo de formação e na criação de alternativas para os problemas existentes. A formação implica ações compartilhadas em que todos os sujeitos e instituições envolvidos são responsáveis pelas transformações. Por outro lado, a idéia de formação continuada precisa ser questionada como única solução ou suprimimento da formação inicial. Entendemos que esta é necessária,

na medida em que novas configurações culturais, políticas e econômicas surgem, exigindo novas demandas sociais. Melhor dizendo, mesmo considerando uma excelente formação inicial de determinado grupo de professores/as, estes/as carecem de incorporação de outros saberes decorrentes dessas contínuas transformações.

Aqui destacamos, especificamente, a incorporação de novas configurações políticas das relações de gênero, decorrentes, inicialmente, do trabalho dos movimentos sociais de contestação nas décadas de 60 e 70, envolvendo a problemática da mulher em torno da luta pela sua visibilidade como sujeito histórico e social. Como teorização, vários são os estudos voltados à análise de gênero como uma forma de compreensão de questões sociais. Assim, reconhecemos a pertinência dessa discussão na formação de professores e, nesse sentido, desenvolvemos, através de uma pesquisa, um programa de formação docente cuja proposta foi conhecer as concepções dos/as professores/as sobre gênero, sexualidade e corpo e problematizá-las com base em um aporte teórico que incluiu autores como Guacira Lopes Louro (2001a, 2001b, 2000, 1998), Jeffrey Weeks (2001), Azoilda Trindade (2002) e Sigmund Freud (1972).

2. O processo de negociação para a institucionalização da formação

A pesquisa de que trata este estudo foi desenvolvida a partir de nove encontros de formação docente, caracterizados como

entrevistas coletivas, e teve a colaboração da Secretaria de Educação e Cultura de Campina Grande-PB. O Programa de Formação de Professores/as demandou, inicialmente, negociações entre a pesquisadora/formadora, os/as professores/as e a instituição gestora da educação no referido município. Tal negociação aconteceu devido à necessidade de esclarecimentos sobre: a pertinência do tema; as etapas do trabalho proposto, pela formadora, aos sujeitos da pesquisa e à instituição gestora; e sobre a importância de um rigor metodológico no desenvolvimento do programa, uma vez que ele precisaria ser assumido por todos os sujeitos participantes e pela Secretaria de Educação.

Sendo assim, para a realização dos encontros de formação, que objetivaram problematizar a relação gênero e educação, numa perspectiva de construção social, considerando o conhecimento cultural dos sujeitos, desenvolvemos as seguintes atividades:

a) Institucionalização da pesquisa junto à Secretaria de Educação de Campina Grande, a partir da apresentação da proposta e pedido de autorização para sua realização, uma vez que os encontros de formação continuada teriam como sujeitos professores/as da Rede Municipal de Ensino. Tal procedimento decorreu dos seguintes motivos:

- acreditamos ser a relação gênero e educação, uma das problemáticas importantes a serem assumidas

pela Educação Municipal, podendo sua discussão se constituir em um espaço importante para a construção de relações mais democráticas;

- por meio de um programa de formação continuada vinculado à pesquisa, acreditamos contribuir para uma melhor análise sobre a relação gênero e educação no cotidiano escolar, favorecendo ao Sistema de Ensino informações e desafios que poderão ser incorporados nas políticas públicas de educação;

- pensamos ser necessário sair do registro de formações de professores/as que visam somente à atualização de conteúdos e metodologias de ensino, para uma formação mais reflexiva, proporcionando, ao grupo, a problematização de questões sobre a temática em estudo e, conseqüentemente, possíveis mudanças de atitudes com base na auto-análise grupal;

b) licença de trabalho concedida à pesquisadora, para realização do estudo, uma vez que exerce o cargo de professora da rede municipal de ensino;

c) aceite, pela Secretaria de Educação, da realização da pesquisa e solicitação aos/às gestores/as para participação dos/das professores/as nos encontros de formação,

caracterizados como importantes instrumentos de legitimação do trabalho desenvolvido nas escolas participantes. Para efetivação do trabalho, necessitamos do constante apoio da Secretaria de Educação junto aos/as gestores/as, o qual implicou diversas negociações com as escolas;

d) financiamento de xerocópias do material utilizado nos encontros de formação pela Secretaria de Educação;

e) convite informal, feito aos docentes, com a participação dos/as gestores/as das unidades escolares. Foram feitas visitas a escolas, reunindo professores/as e gestores/as, objetivando esclarecer a proposta da formação;

f) entrega de um questionário individual aos sujeitos da pesquisa, objetivando conhecê-los;

g) envio de comunicados aos sujeitos, sempre que necessário, a exemplo de situações de alterações de datas dos encontros;

h) negociação com os/as gestores/as para a liberação dos sujeitos para os encontros;

i) negociação com a Secretaria de Educação quanto ao local de realização dos encontros e ao pedido de apoio junto aos/às gestores/as, para liberação dos/as professores/as, considerando que os encontros foram realizados

dentro da carga horária escolar, como bem preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Art. 67, inciso V (MOACI CARNEIRO, 1998); e

j) preparação dos encontros de formação no que diz respeito à sua dinâmica, à organização do espaço e dos materiais utilizados.

Considerando a pertinência dessas ações para a melhoria da qualidade da formação continuada, no sentido de análise da problemática em questão, bem como das relações políticas travadas ao longo do processo, abordaremos, a seguir, as relações políticas entre instituição, pesquisa, professores/as e gestores/as, explicitadas nos fazeres pedagógicos dessa formação continuada.

3. Fazeres pedagógicos: instituição, pesquisa, professores/as e gestores/as

Considerando a institucionalização da pesquisa junto à Secretaria de Educação e às escolas envolvidas, deparamo-nos com dificuldades por parte de alguns/mas gestores/as quanto à liberação dos/as professores/as para participação nos encontros. Alegavam não existirem profissionais para substituição dos/as professores/as nas turmas, uma vez que as aulas não poderiam ser interrompidas. Diante deste problema, os/as professores/as envolvidos/as, mediante o compromisso assumido, como estratégias para participação na formação, utilizaram-se da negociação dos dias concedidos pela justiça eleitoral. Além disso, houve casos em

que professores/as remuneravam outras pessoas para substituí-los/as nas suas aulas.

No caso de coincidência entre esta formação e uma outra agendada diretamente pela Secretaria de Educação do Município, surgiram conflitos por parte de alguns/mas professores/as, quanto à escolha de participação em uma ou outra formação, o que gerou discussões sobre a legitimidade do Programa de Formação de Professores em foco. Alguns/mas professores/as sentiram-se com uma maior obrigação de participar da formação oferecida pelo Sistema Municipal de Ensino. Os argumentos utilizados foram que esta tratava-se de uma determinação do MEC e, por isso, não podiam se ausentar, mesmo considerando o compromisso assumido com a formação mediada pela pesquisa.

Nessa relação, constatamos que a legalização da formação atrelada à pesquisa não garantiu sua legitimação no sentido de uma apropriação do trabalho como uma formação continuada vinculada à Secretaria de Educação de Campina Grande. Para alguns/mas professores/as, suas participações eram consideradas mais como uma colaboração à pesquisa, apontando, talvez, para uma concepção tecnicista de pesquisa e de formação, centrada somente nos aspectos disciplinares, curriculares e metodológicos. Os dados revelam uma dificuldade por parte de alguns/mas professores/as de se sentirem co-participantes do processo.

Um outro dado que confirma a não legitimidade do referido Programa de Formação é o modo como a maioria dos/as participantes se dirigia a ele, vinculando-o somente à pesquisa, fato revelado nos seguintes discursos:

Não pude comparecer ao encontro da pesquisa porque não tinha quem ficasse com a minha turma (Valéria)³.

Estava comentando com a minha colega de trabalho o quanto estou gostando da pesquisa (Rosa).

Precisei faltar no último encontro da pesquisa, porque fui representando a escola em outro encontro de formação (Goreti).

Numa conversa informal, uma professora revelou que a gestora de sua escola alegou a inexistência de vantagens do Programa de Formação, uma vez que este, segundo ela, favorecia somente a pesquisadora.

Discutindo as dificuldades encontradas em participar dos encontros de formação, obtivemos os seguintes depoimentos:

Vou falar na questão das dificuldades. Tinha encontros que eu não vim porque eu tinha que pagar para uma pessoa para ficar com a minha turma. Então foi uma resistência, até ontem quando a diretora chegou e disse: “Olha, tem assembleia hoje, mas minha gente, não vamos sair, porque amanhã

³ Utilizamos pseudônimos para os nomes dos/as professores/as.

tem a escolha do livro didático e temos somente dois dias para escolha". Eu disse que amanhã, que é hoje, eu tinha esse encontro e já tinha faltado dois ou três e por isso não podia faltar mais de jeito nenhum. A diretora falou que os meninos não podiam ficar sem aula, mas em momento nenhum eu paguei pessoas para ficar com a turma. Esse dinheiro me falta muito. As questões dos encontros que são questões de tabus, que nos prejudicam muito. Nessas discussões a gente vai tentando diminuir um pouco. Achei os encontros muito proveitosos, não gosto de preconceito porque diminui muito a gente como pessoa e como educadora. Mas foram muitas dificuldades e as pessoas da Secretaria não resolveram, mas estou aqui. (Valéria)

O que é mais interessante é que ela [gestora] não procura nem saber o que está acontecendo aqui. Não são todos/as os/as gestores/as como você colocou aqui. Mas ele/as precisam se empenhar nos assuntos, o que se passa. Muitos estão participando dos encontros, mas eles nem se envolvem. Durante esses encontros nunca me perguntou: o que vocês conversam lá mesmo? (Rosa)

Valéria evidencia a postura autoritária da gestora, revelando o modo como as relações de trabalho são instituídas na escola em que leciona. Vemos uma tendência burocratizante das relações, em que questões pedagógicas não são permeadas na consciência política mais libertadora e construtora de relações democráticas. Utilizando-se do seu poder hierárquico, a gestora tenta cooptar os

professores/as a participarem, somente, de assuntos didático-pedagógicos formais, relegando a segundo plano questões sobre a própria profissionalização da docência, a exemplo da importância da participação dos/das professores/as em assembléias do sindicato e na formação ora discutida. Tal postura expressa uma perspectiva tecnicista da dirigente, centrada somente em aspectos administrativos. É pertinente reconhecer que a relação pedagógica possui uma dimensão política e, por isso, todas as questões que envolvem o fazer pedagógico são imprescindíveis na luta pela vivência de relações mais democráticas na escola.

Encontramos tanto problemas de autoritarismo presentes em algumas gestoras, como descaso quanto às questões pedagógicas, representadas pela falta de interesse na socialização dos saberes trabalhados na formação, como demonstra o depoimento de Rosa. Consideramos que estas duas posições ocupadas por alguns/mas gestores/as trazem problemas para a escola, uma vez que a função do/a gestor/a se constitui na função de um dirigente político que, por obrigação moral, deveria ter a responsabilidade de atender às demandas da escola numa perspectiva técnico-política. Significa que a função política de um/a gestor/a deve preceder a função técnica, ou seja, o fazer pedagógico deve se concretizar a partir de um projeto ideológico consciente e não, através de ações mecanicistas.

Reportando-nos a Antônio Gramsci (1979, p. 119), esta dirigente parece ser o “Tipo tradicional de ‘dirigente’ político”,

treinada somente para atividades formais, representando um problema para a vivência da democracia na escola. Para o autor, o dirigente tem que possuir um pouco da cultura geral, a fim de que possa estabelecer relações políticas mais justas.

Com base nestas dificuldades, argumentamos para o grupo que a formação continuada deveria ser um objeto de luta entre os/as profissionais da educação, considerando a necessidade de incorporação e discussão de novos e outros saberes que constituem a sociedade hoje. Certamente, a formação continuada é uma garantia preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas, para sua materialização, são necessárias ações concretas de todos os sujeitos envolvidos. É necessário, portanto, que sejam construídas outras relações entre professores/as, alunos/as e o conhecimento, pois a vivência escolar proporciona aprendizagens diversas, podendo contribuir para o estabelecimento de relações mais igualitárias (LOURDES MACHADO, 1998).

Sobre este assunto, vejamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora - Eu sei da dificuldade de participação porque virei intermediária da participação de vocês, junto à Secretaria de Educação. O que vocês precisam saber é com relação às dificuldades de participação dessa formação ou de outras. Vocês precisam lutar por esse direito que consta na lei.

Joana - Eu digo assim: ainda bem que está acabando, não pelo encontro ter sido ruim não, mas pelo contrário. Mas sim, pelas dificuldades com a escola,

dificuldades em sair. Hoje mesmo não tinha quem ficasse com a minha turma. Foi uma colega que se dispôs a ficar com a turma. Então, a dificuldade foi essa, mas aprendi muito.

Valéria - Consta na lei e sabemos que o/a professor/a pode sair da sala para participar de uma formação. Mas, na escola, o pessoal não se dispõe a ficar realmente com a turma. Ai a situação complica.

Reconhecendo o problema enfrentado pela escola quanto às substituições de professores, vimos a existência de uma luta individualizada de professores/as que querem se preparar e as dificuldades apresentadas pela escola. Neste caso, entendemos ser essa uma questão de organização do trabalho e vontade política, de alguns/mas gestores/as, considerando o motivo de ausência dos sujeitos em formação e a agenda antecipada dos encontros de formação.

O tratamento dado ao Programa, por alguns/mas profissionais da Secretaria de Educação, envolvidos/as diretamente com a formação, colaborou para que alguns/mas professores/as não vissem os encontros como uma formação continuada e sim, somente como uma colaboração à pesquisa. Tais profissionais referiam-se, quase sempre, ao Programa de Formação como a pesquisa de Mestrado da professora e, nas diversas solicitações de liberação de professores/as feitas a alguns/mas gestores/as, justificavam a importância da presença daqueles/as por se tratar de uma pesquisa, e não pela necessidade e importância do tema trabalhado.

Quando alguns/mas gestores/as colocavam obstáculos quanto à participação de professores/as na formação, a Secretaria justificava a necessidade de liberação pela importância dessa participação para a realização do estudo da pesquisadora, não esclarecendo a pertinência do processo formativo para o fazer pedagógico dos/das professores/as em formação. Desse modo, no processo de negociação entre a Secretaria de Educação e gestores/as, alguns/mas compreenderam a liberação dos/das professores/as como uma concessão “feita” por eles/as, não reconhecendo a formação como um direito e necessidade do profissional da educação.

Se, por um lado, a Secretaria de Educação favoreceu a pesquisa no sentido de colaborar para sua realização, por outro, sentimos a necessidade de seu maior envolvimento com o Programa de Formação com relação aos seguintes aspectos: participação de técnicos da Secretaria, envolvidos especificamente com os programas de formação continuada; conhecimento mais específico do trabalho desenvolvido; e uma relação de caráter mais institucional junto às escolas envolvidas, no sentido de fomentar um “ambiente” formativo inserido num programa mais amplo de formação continuada por parte da própria Secretaria.

Acreditamos que muitas dessas questões, certamente, passam também pela forma como a pesquisa e a pesquisadora iniciaram a relação junto à Secretaria. Constatamos que os primeiros contatos foram bastante marcados pelo signo da pesquisa em si. A

forma como, inicialmente, propusemos à rede de ensino o Programa de Formação evidenciou mais a pesquisa do que a formação, o que, talvez, tenha conotado uma maior importância à pesquisa. Sabíamos que não se tratava apenas de um trabalho de pesquisa que iria se bastar, somente, na coleta de dados. Nosso compromisso, desde o início, foi além. Desejávamos que o trabalho de coleta dos dados estivesse próximo de um trabalho de formação, ou mesmo de produção de dados, pois entendemos que estes não estão prontos e são estanques, mas sempre (re)significados no processo de negociação e diálogo. No entanto, a porta de entrada para a produção dos dados se deu pelo viés da pesquisa e, talvez, tenha ficado essa marca como elemento muito forte no processo de formação, fazendo com que o sentido deste tenha se enfraquecido diante do trabalho da pesquisa.

No entanto, isso não atenua a análise que fazemos acerca do papel da Secretaria. Entendemos que sua responsabilidade consiste em fomentar e acompanhar os programas e projetos de formação que passam por sua competência. Assim, a Secretaria poderia se fazer mais presente no Programa de Formação por nós coordenado e incorporado este programa como uma de suas políticas, conferindo-lhe um crivo mais institucional. Provavelmente, tal institucionalidade teria conseqüências nas posturas de alguns/mas gestores/as das escolas, que, conforme evidenciamos acima, foram marcadas ou pelo descompromisso ou pela concessão para com a formação.

De forma diferente, outros/as professores/as, coordenadores/as e gestores/as contribuíram com o Programa de Formação, auxiliando os professores/as participantes da formação. No processo de negociação junto aos/as gestores/as, alguns deles/as expressaram a importância dos encontros de formação, assegurando a presença dos/as professores/as por acreditarem que a discussão por eles/as suscitada seria de muita importância para a escola, alegando a dificuldade que muitos/as profissionais têm no trato com as questões de gênero. Informalmente, uma gestora afirmou:

A gente sabe que o trabalho na escola só funciona se for coletivo e por isso a gente tem obrigação de liberar o/a professor/a para que ele/a traga coisas novas, para que ele/a ajude todo mundo (Soraya).

Encontramos dubiedades quanto aos sentidos atribuídos à pesquisa e à formação continuada. Houve momentos em que os sujeitos participantes da pesquisa valorizaram o trabalho, reconhecendo sua importância social. No entanto, nos momentos de conflito entre gestores/as e alguns/mas professores/as, os quais exigiram a escolha destes/as docentes/as quanto à participação nos encontros, houve um recuo desse/a professor/a no que diz respeito à crença no trabalho desenvolvido no grupo, evidenciado pelo modo como se referiam à formação, sempre como “a pesquisa de Mestrado da formadora”. Mesmo diante de ambigüidades, reconhecemos a disponibilidade dos/das professores/as no desenvolvimento do trabalho, principalmente aqueles/as que não cederam às posturas autoritárias de seus/suas gestores/as.

Embora saibamos da responsabilidade do/a professor/a quanto à luta por uma melhor qualificação do trabalho docente, consideramos que os/as gestores/as e a Secretaria de Educação precisam assumir a formação como um passo para a melhoria do trabalho pedagógico. Estes/as necessitam compreender que o tempo de formação prescrito na lei deve ser, de fato, utilizado para tal. Junto a isso, acreditamos ser preciso descobrir mecanismos para que a formação continuada atinja o cotidiano escolar, considerando que, geralmente, as formações continuadas objetivam maior titulação e renda tanto para o/a formador/a quanto para quem recebe a formação. Além disso, a formação continuada não tem conseguido, em muitos casos, estabelecer uma relação estreita com o trabalho escolar, não havendo, ainda, mecanismos de controle estatal e dos/as próprios/as professores/as para garantia de um melhor desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse contexto, os órgãos responsáveis pelo ensino precisam trabalhar na elaboração de um projeto coletivo que almeje a construção de uma cidadania voltada para a participação dos sujeitos no âmbito educacional, implicando uma co-participação desses sujeitos nas decisões políticas que envolvem a educação.

Considerações Finais

As Políticas Públicas de Educação, em sua maioria, compreendem a formação docente continuada, somente, como uma questão de cunho burocrático, atendendo aos interesses dominantes e às

medidas impostas pelos organismos internacionais, que atrelam a educação ao mercado de trabalho e a uma economia mundial.

Assim, tais Políticas são vinculadas a ajustes econômicos e parecem incorporar os saberes trazidos pelas novas configurações culturais - a exemplo das questões de gênero - de modo apenas burocrático, trabalhando-os somente para cumprir ações paliativas que, de algum modo, representem socialmente as lutas de diversos grupos que se encontram à margem da sociedade.

Em oposição à forma burocrática de tratar os referidos saberes, acreditamos que eles precisam ser problematizados a partir de razões históricas, o que exige a análise das relações políticas, culturais e econômicas nos diversos contextos, tempos e lugares históricos em que tais saberes são construídos. Nessa perspectiva, discutir diferença, pluralidade cultural, sexualidade e outros temas exige que os sujeitos envolvidos no processo educacional se engajem na apropriação das relações e dos problemas a eles referentes. Essa preocupação norteou a realização do *Programa de Formação de Professores/as sobre a Relação entre Gênero e Educação*, aqui abordado.

Nessa experiência formativa, percebemos conflitos por parte de professores/as, gestores/as e Secretaria de Educação em torno da importância da formação continuada, o que se refletiu em dificuldades referentes à institucionalização do programa. Constatamos, em relação a esse aspecto, fatores como ausência de legitimidade do Programa de Formação de Professores/as

vinculado à pesquisa, autoritarismo por parte de alguns/mas gestores/as para com professores/as quanto a sua participação nos encontros e necessidade de maior institucionalização da Secretaria de Educação na mediação do Programa com as escolas.

As dificuldades vivenciadas em relação à institucionalização do Programa foram observadas, entre outros fatores, na visão apresentada por alguns/mas profissionais da educação acerca da coleta de dados, vista, em alguns momentos, mais como cumprimento de um compromisso burocrático, do que como um mecanismo importante de conhecimentos e discussões de problemas que permeiam o cotidiano escolar. Acreditamos que a pesquisa se traduz numa fonte de informações importantes, podendo contribuir para mudanças significativas das relações institucionais e dos fazeres pedagógicos, quando incorporada nas Políticas Públicas de Educação. Nessa perspectiva, os dados coletados em situações de pesquisa, mais do que uma concessão ao pesquisador, precisam ser incorporados pelos sujeitos como uma referência importante para mudanças no cotidiano escolar.

Nesse sentido, essa pesquisa vinculada ao Programa de Formação de Professores possibilitou informações sobre as relações de gênero e a problematização dessas relações no cotidiano escolar. Compreendemos que a educação necessita de se desenvolver concatenada com as relações culturais expressas nas/pelas mudanças sociais. Assim, faz-se necessário desenvolver estratégias nas escolas para socialização e incorporação das

discussões problematizadas nos cursos de formação, estejam eles vinculados à pesquisa ou não.

Precisamos pensar a pesquisa, a formação continuada e as relações institucionais que as permeiam, como um conjunto coerente e articulado de fatores, os quais são fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino. É nesse sentido que a formação continuada possibilita aprendizagens de diversas ordens, quando conduzida pela reflexão e análise das relações no cotidiano escolar.

Referências

BRZENZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREUD, S. **A Sexualidade Infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas das obras Completas de Sigmundo Freud - v. VII).

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções**

culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 22, n. 2, p.16-45, jul./dez.1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHIMIDT, Sarai. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. p. 69-73.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A nova LDB e a construção da cidadania. In: SILVA, Carmem Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino; MACHADO, Ana Viana. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade: In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA O ENSINO DE LEITURA: CAMINHOS E ENTRAVES DE UMA EXPERIÊNCIA

Fabiana Ramos¹

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos²

Introdução

Nas últimas décadas, algumas ações políticas têm buscado promover uma melhoria da qualidade da educação brasileira, embora ainda haja muito a ser feito nesse sentido. Dentre essas ações, destacam-se, além da elaboração de documentos de referência curricular e da criação de uma sistemática de avaliação de livros didáticos, iniciativas de promover a formação continuada de professores, a exemplo do PROFA e dos PCN em ação. Embora seja fato que tais ações, apesar de suas limitações e dos pressupostos que as embasam, possam contribuir para a reflexão acerca do ensino, o foro de mudanças efetivas na prática pedagógica ainda concentra-se numa sólida formação docente. Com base nesse pressuposto, foi criado, em 2004, na Universidade Federal de Campina Grande, o programa de

¹ Professora da área de Ensino de Língua Materna e Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação – Centro de Humanidades do Campus I da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

² Professora da área de Psicologia do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação – Centro de Humanidades do Campus I da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

extensão universitária *Fazendo e aprendendo: por uma escola de qualidade pedagógica e social*, que comportou três subprojetos voltados para a formação de professores em municípios paraibanos, com financiamento do MEC/SESu.

Este trabalho objetiva relatar a experiência desenvolvida em um desses subprojetos, cujo título é *Prática docente no ensino fundamental: uma proposta de inovação*, nas suas vigências de 2004 e 2005, em suas ações direcionadas para a área de ensino de língua portuguesa. Em seu decorrer, trataremos de uma perspectiva de formação docente embasada na construção de uma atitude investigativa e reflexiva nos professores, a qual toma a práxis como lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, e apresentaremos os passos teórico-metodológicos seguidos pelas professoras formadoras e respectivos bolsistas na tentativa de promover a formação para o ensino de leitura de professores de seis escolas de um município paraibano, assim como a discussão sobre os caminhos percorridos e os entraves enfrentados.

1. A problemática do ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O ensino da leitura tem se constituído em motivo de preocupação constante na prática de professores do Ensino Fundamental. Essa preocupação justifica-se principalmente quando se constata a existência de uma distância entre o leitor defendido por teorias de cunho lingüístico, psicológico, sociológico, psicolingüístico e pedagógico e o leitor que a escola tem consegui-

do formar, e quando se encara o fato de que o ensino da leitura não tem garantido a formação de leitores com o mínimo de proficiência na compreensão de textos, fato comprovado, entre outros indícios, pelo baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações oficiais³.

Nesse sentido, Kleiman e Moraes (1999) ressaltam que o ensino da leitura reflete as contradições e incoerências que vêm caracterizando o âmbito pedagógico como um todo. Em virtude disso, apontam que, na escola, “lê-se” sem entendimento, interpreta-se sem ter lido e se realizam atividades sem nenhuma função na realidade sociocultural, o que dificulta sobremaneira a formação de leitores proficientes.

Refletindo sobre a problemática que caracteriza o ensino do Português, Antunes (2003), por sua vez, aponta que a abordagem escolar da leitura vem sendo caracterizada pela ênfase nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, relegando a importância da dimensão da interação verbal que deve permear a prática leitora. Como demonstra, no ambiente escolar, a atividade de leitura acontece frequentemente desvinculada dos seus

³ Segundo Batista e Rojo (2003), no Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado em 2000, dentre os alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados na avaliação das capacidades leitoras. Nessa mesma direção, Jurado (2003 *apud* Batista e Rojo, 2003, p. 12) aponta que 65% dos jovens avaliados neste exame mal conseguiram “localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal”.

usos sociais, prestando-se exclusivamente a interesses avaliatórios e restritos à recuperação de elementos literais e explícitos na superfície textual.

Nessa perspectiva, a escola, longe de contribuir para a formação de um leitor efetivo, de quem se espera o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas perante o texto, na maior parte das vezes, apenas tem granjeado o distanciamento do aluno do ato de ler, manifestado, principalmente, pelo seu desinteresse pelas práticas escolares de leitura. Dessa forma, a instituição escolar deixa de cumprir um papel importante na preparação de verdadeiros leitores: fomentar o comportamento em que a leitura deixe de ser atividade ocasional, por vezes restrita às demandas de sala de aula, para integrar-se à vida do leitor como necessidade imperiosa, tendo como decorrências a fruição e o conhecimento (SARAIVA, 2001).

Somado a essa ineficácia da escola para a preparação de leitores efetivos, Saraiva (2001) indica como um agravante o fato de a leitura e a troca de experiências de leitura já não fazerem parte do cotidiano familiar. Isso porque, devido a influências de padrões culturais de comportamento ou a condições socioeconômicas precárias, o acesso aos textos tem sido cada vez mais raro nas famílias brasileiras. Para a autora, o encantamento por textos como narrativas fantásticas, fábulas e lendas, entre outros, assim como o ludismo dos jogos poéticos “não mais agregam as famílias em torno de um círculo solidário e cedem lugar

aos programas televisivos ou aos jogos eletrônicos.” (p. 24). Por consequência, as famílias deixam de assentar as bases para o letramento de suas crianças e de reconhecer o sentido social da leitura.

Esse quadro apontado pelas autoras supracitadas ressalta a relevância do professor no processo de formação de leitores, tendo em vista que é por meio da mediação do professor que o aluno-leitor pode não somente se apropriar da habilidade de decodificação de textos, mas também descobrir que a leitura pressupõe a construção de sentidos para o lido. Por essa razão, tal quadro chama-nos a atenção para a necessidade de uma formação docente inicial sólida e para o investimento em ações de formação continuada pautadas na idéia de que o professor “pode e deve dar continuidade à sua formação, em um processo de reflexão e trocas contínuas com outros profissionais” (MATENCIO, 1994, p. 90).

2. A formação docente e o ensino de leitura

As reflexões acerca da formação docente continuada vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões da área educacional. Hoje, uma tendência nesse campo baseia-se na formação de professores capazes de refletir e avaliar sua atuação profissional, utilizando tanto o conhecimento adquirido durante a formação inicial quanto o conhecimento advindo da prática (MATTOS E MATTOS, 2001). Acredita-se, pois, que o processo de formação é um *continuum* que engloba as formações inicial e continuada e que é no confronto entre os saberes iniciais e as experiências práticas

cotidianas, refletindo na e sobre a prática, que o professor constitui seus saberes.

Nessa perspectiva, desde os anos oitenta vem sendo ressaltada a compreensão do professor como um intelectual em processo contínuo de formação, visão que difere radicalmente da tendência formativa anterior, fundamentada na racionalidade técnica e na crença de que era preciso dotar os professores de um instrumental técnico necessário à aplicação prática, em momentos oportunos (MONTEIRO, 2000). A partir de uma concepção reflexiva da profissão docente, a nova visão defende que a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo (NÓVOA, 1999).

Em virtude disso, diferentes estudos vêm ressaltando que as discussões sobre a formação docente devem ter como ponto de partida as manifestações do professor sobre suas necessidades de conhecimento e dificuldades que enfrenta em sua atuação pedagógica, já que ele deve ser a figura principal do seu processo formativo. Nessa perspectiva, as discussões atinentes à formação docente devem partir de uma reflexão sobre a prática efetiva dos professores, não se fundamentando apenas na idéia de que as transformações almejadas decorram exclusivamente de atualização teórica. Conforme salienta Matencio (2001 *apud* APARÍCIO, 2001), os problemas e/ou dificuldades reais enfrentados pelo professor em sua prática devem ser objeto de estudo e discussão nas diversas instâncias de formação docente continuada.

Tomando por base esse pressuposto, as reflexões teóricas sobre formação docente têm demonstrado uma preocupação com os cursos de formação continuada que pretendem ensinar “certezas” sobre o que os professores devem ensinar e como devem fazê-lo, ressaltando que, quando esses cursos oferecem “pacotes” de novidades e receitas, acabam não modificando a prática docente, uma vez que não transformam substancialmente aspectos como visão de mundo, homem, linguagem e ensino-aprendizagem, apresentados pelos professores. Moita Lopes (1995 *apud* MAGALHÃES, 2001), tratando desse tema, afirma ser um equívoco a crença de que apenas forma e conteúdo são suficientes para a formação do professor. Demonstra que, ao ignorar o conhecimento como processo, tal visão relega a necessidade de, nos cursos de formação docente, formadores e formandos se engajarem num processo de produção, e não de reprodução, de conhecimento.

A esse respeito, Zeichner (1993 *apud* PIMENTA, 2002) salienta a relevância da formação de professores capazes de uma atitude reflexiva acerca de sua prática docente e das condições sociais que a influenciam. Por isso, rejeita propostas de reformas educativas pautadas na aplicação passiva, pelos professores, de planos desenvolvidos por outros atores sociais. A idéia, portanto, é que os saberes pedagógicos devem ser construídos a partir das necessidades pedagógicas apresentadas pela realidade e que as ciências da educação precisam tomar a prática do-

cente como ponto de partida e de chegada.

Vemos, então, que há uma severa crítica à fragmentação de saberes na formação dos professores e que se defende a reinvenção dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. Houssaye (1995 *apud* PIMENTA, 2002), por exemplo, ressalta que a especificidade da formação docente, seja ela inicial ou contínua, deve ser a reflexão sobre o que se faz, afinal, os saberes sobre a educação e a pedagogia não criam saberes pedagógicos. Estes, ao contrário, surgem da prática, a partir da qual devem ser constantemente confrontados e reelaborados. Desse modo, como aponta Nóvoa (1999), se a formação docente priorizar a construção de uma atitude investigativa nos professores, a práxis será tomada como lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada.

De acordo com Lima (2002), “é no trabalho do professor como práxis que está o germe da transformação” (p. 249). Por isso, a natureza do trabalho docente requer que o professor reveja permanentemente as suas práticas, constituindo-se como um sujeito que constrói conhecimentos e que analisa o seu fazer fundamentado em um referencial teórico que lhe permita a incessante busca por uma educação de qualidade. Defendendo que a metodologia não se restringe ao *como fazer*, mas engloba os conceitos, a compreensão do mundo e os valores do docente, além do sentido que ele dá à profissão, a autora a vê como uma conduta que retrata todo o fazer pedagógico. Assim, defende que

uma proposta metodológica para formação contínua precisa dar o salto de superação dos *recursos metodológicos* para uma *postura metodológica* fundamentada em três pilares: a análise da prática docente, a relação entre teoria e prática e o trabalho como categoria principal dessa atividade (LIMA, 2002, p. 246).

Portanto, ressalta que é na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (p. 246). Nessa perspectiva, é possível afirmar que a universidade tem importância e papel fundamentais no desenvolvimento profissional desse docente e que os programas de formação contínua por ela propiciados poderão representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva, desde que assumam uma postura de análise da prática dos professores, numa perspectiva de desenvolvimento profissional (LIMA, 2002, p. 247).

No que diz respeito especificamente à formação de professores para o ensino de leitura, concordamos com Kleiman (2000) quando ela defende a necessidade de uma consistente formação teórica, inicial e continuada, do professor nessa área, salientando que este, quando dispõe de concepções apenas empíricas sobre a atividade leitora, tende a basear sua prática de ensino em dicas e programas alheios. Para essa autora, o conhecimento do professor nesse campo específico faz-se imprescindível para evitar, no ensino da leitura, “a propagação de

concepções obsoletas” (p. 30) que, mesmo comprovadamente ineficientes, vêm sendo legitimadas pelo desconhecimento de propostas alternativas.

As concepções obsoletas de que trata a autora são aquelas que abordam a leitura como processo distanciado da construção de sentidos. Cabe considerar, entretanto, que hoje não mais se concebe entender a leitura como ato desvinculado da compreensão. Colomer e Camps (2002) argumentam que a definição do ler como entender o escrito não existiu sempre, uma vez que outras concepções sobre a leitura vigoraram no panorama teórico até poucas décadas atrás e ainda se mantêm em vários métodos de ensino da leitura que, embasados na leitura como decifração, ensinam com fragmentos de textos e letras/palavras isoladas, além de enfatizarem a leitura em voz alta para avaliar aspectos como soletração e pronúncia.

Essas autoras mostram que a descrição atual da leitura toma por base a teoria que explica como os indivíduos interpretam a realidade, ou seja, como processam mentalmente a informação. Dentro dessa perspectiva de concepção do processo leitor, relataremos, a seguir, a proposta de formação docente continuada que desenvolvemos na área de ensino da leitura. Considerando que nossa atuação formativa se pautou na necessidade de os professores terem acesso ao conhecimento que vem sendo produzido sobre a leitura e, a partir dele, refletirem sobre sua prática, trataremos, dentro do relato proposto, de diferentes abordagens

da leitura, dos níveis de processamento de sentido e das estratégias leitoras, aspectos teóricos priorizados na formação contínua realizada.

3. Formando professores para formar leitores: o relato da experiência

As ações do projeto estiveram voltadas à formação para o ensino de leitura, em um primeiro momento (vigência 2004), de sete professores de três escolas da rede pública de um município paraibano; posteriormente (vigência 2005), esse número foi ampliado para dezessete professores de seis escolas ao todo.

As referidas ações foram sistematizadas basicamente em três etapas: 1) observação da prática de ensino dos professores; 2) planejamento dos encontros de formação e 3) realização de encontros de formação, as quais passamos a relatar a seguir.

3.1 Sobre as observações da prática de ensino dos professores

Em seu primeiro ano de vigência, no mês de junho, após um primeiro contato com a Secretaria de Educação do referido município para apresentação dos objetivos do projeto e da equipe de trabalho, iniciamos um período de *observação da prática de ensino dos professores em formação* que durou cerca de um mês e teve o intuito de averiguar seus procedimentos e principais dificuldades no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Com o mesmo objetivo, aplicamos também um questionário, no

qual o próprio professor respondia sobre sua prática de ensino de língua.

A partir destes dois instrumentos, verificamos, dentre outros aspectos, que a grande maioria dos professores apresentava uma prática que estava assentada numa concepção de texto como conjunto de elementos gramaticais, ou mero repositório de informações, e de leitura como decifração de informações explícitas no texto escrito. Por essa razão, decidimos abordar, prioritariamente, aspectos relacionados ao ensino da leitura e à formação do aluno leitor.

3.2 Sobre o planejamento dos encontros de formação

Para a abordagem do ensino de leitura, nossa equipe de trabalho planejou e elaborou um material instrucional, ao qual chamamos *Módulo de leitura*, que tinha duplo objetivo: ancorar nossos encontros de formação e servir de material de estudo para os professores em formação. Esse módulo, produzido a partir das referências teóricas a serem citadas posteriormente, foi composto pelos seguintes itens: 1) abordagens de estudo da leitura; 2) níveis de processamento de sentido e 3) estratégias de leitura. Além desses tópicos teóricos, a confecção do módulo contou com todo o material produzido para os encontros de formação, como textos e atividades ilustrativas. A seguir apresentamos uma síntese dos tópicos que compuseram o módulo.

3.2.1 Abordagens de estudo da leitura

O primeiro tópico discutido no material instrucional foram as diferentes abordagens de estudo da leitura, uma vez que seriam essas abordagens que nos possibilitariam promover uma reflexão sobre as diferentes concepções de leitura e as suas implicações para o ensino.

A descrição atual da leitura toma por base a teoria que explica como os indivíduos interpretam a realidade, ou seja, como processam mentalmente a informação, descrição esta que engloba três abordagens distintas, em um movimento que vai de uma ênfase inicial no texto (abordagem ascendente), passa depois a enfatizar o leitor (abordagem descendente) e chega finalmente a uma ênfase no contexto social (abordagem interacional).

A abordagem ascendente estuda a leitura da perspectiva do texto, acreditando que dele devem fluir todas as informações necessárias para sua compreensão. Ler, então, é simplesmente um processo de extração de significados. Os desdobramentos práticos desta concepção de leitura são atualizados numa prática de ensino que enfatiza o processamento linear da leitura, valoriza habilidades como o reconhecimento das letras e palavras e defende a intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado.

A abordagem descendente, por sua vez, enfatiza a perspectiva do leitor, acreditando que o conhecimento necessário para a

compreensão do texto está apenas no sujeito que lê, proporcionado pela experiência que já possui. Ler, dessa forma, é atribuir significado ao texto, com base no acionamento de conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e enciclopédicos). Os desdobramentos práticos desta concepção são atualizados numa prática de ensino de leitura que enfatiza o aproveitamento do conhecimento prévio do leitor: suas experiências de vida, seu conhecimento da estrutura textual do gênero lido e do léxico textual.

Por fim, a abordagem interativa não valoriza exclusivamente o texto nem o leitor, propondo uma síntese e uma integração dos dois modelos anteriores. Assim, para que a leitura aconteça é necessário que o leitor tanto domine habilidades de decodificação quanto aprenda as diferentes estratégias que levam à compreensão do lido, desempenhando, portanto, um papel relevante no processo quando orienta sua leitura para objetivos a alcançar e toma decisões durante sua realização. Dessa forma, o significado é construído através de interação entre o leitor e o autor através do texto, num processo em que todos os elementos envolvidos se modificam.

Segundo Leffa (1999), esta abordagem também concebe a leitura como uma atividade social e coletiva que necessita da participação do outro e que acontece dentro de uma comunidade com regras e convenções. Nessa perspectiva, o significado também decorre das convenções de interação social em que o ato da leitura acontece e que, por serem autênticas, dão validade a esse ato e ao texto.

As propostas pedagógicas baseadas nesse modelo devem ensinar os alunos a processar o texto e seus diferentes elementos, e a dominar as estratégias que possibilitarão compreendê-lo. Suas conseqüências pedagógicas, então, incluem o ensino explícito da decifração em contextos significativos e a continuidade do ensino das estratégias leitoras mesmo após o aluno ter aprendido a ler.

3.2.2. Níveis de processamento de sentido

Após o primeiro momento do módulo de leitura, seria possível então que os professores concluíssem que a compreensão do texto exige do leitor mais do que a decifração dos signos lingüísticos, pois ler é também estabelecer relações com outras leituras, através do acionamento de informações armazenadas na sua mente. Entretanto, julgamos necessário que os professores entendessem ainda que, para compreender o que lê, o leitor lança mão de distintas habilidades e, de acordo com sua competência leitora, pode processar sentido em diferentes níveis: explícito, implícito e metaplícito (POERSH *apud* COLAÇO, 1999).

No nível explícito a compreensão corresponde àquilo que o autor diz claramente nas linhas do texto, restringindo-se meramente a uma atividade de extração de informações, para a qual é fundamental o conhecimento do léxico e das relações sintáticas entre as palavras.

No nível implícito a compreensão decorre da leitura das

entrelinhas. O leitor, a partir de pistas textuais, atribui significado ao que não está escrito, construindo inferências através do relacionamento dessas pistas com as informações armazenadas em sua mente.

No nível metaplícito a compreensão depende não apenas das informações textuais, mas principalmente dos dados acerca da situação em que o texto se insere. Assim, o leitor precisa valer-se de informações extratextuais (culturais, psicológicas, estéticas, morais, sociais etc.) para perceber a intenção do autor. A compreensão nesse nível ultrapassa os conhecimentos lingüístico e de mundo, pois o seu alcance envolve a história de leitura de cada leitor.

A partir dessa discussão suscitada pelo módulo, pudemos também refletir juntamente com os docentes em formação sobre a necessidade de que o professor estimule o aluno a desenvolver o seu processamento de sentido, não restringindo a prática de ensino de leitura ao trabalho com o nível explícito, tendo em vista que ler implícitos e dados contextuais são habilidades cada vez mais exigidas do leitor proficiente.

3.2.3. As estratégias de compreensão leitora

O terceiro tópico por nós abordado no módulo de leitura enfatizava a necessidade de ensinar estratégias leitoras aos alunos, considerando que, quando o leitor já decodifica razoavelmente bem, sua compreensão da leitura decorre de condições

que incluem as estratégias que usa para intensificar a compreensão, lembrar-se do que leu, assim como para detectar e resolver possíveis falhas na compreensão.

As estratégias de compreensão leitora são definidas por Solé (1999) como procedimentos cognitivos de caráter elevado, que envolvem objetivos a serem realizados, o planejamento das ações voltadas a atingi-los, bem como sua avaliação e possível mudança. Leitores experientes usam as estratégias inconscientemente e, enquanto lêem e compreendem, o processamento da informação escrita é automático. Entretanto, quando se deparam com algum obstáculo na compreensão, precisam parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, dispensando a ele atenção adicional e realizando determinadas ações de forma planejada e deliberada. Entram, assim, num “estado estratégico” (SOLÉ, 1999), no qual se tornam conscientes da própria compreensão.

Uma vez que as estratégias de leitura não aparecem magicamente no leitor, é preciso ensiná-las, possibilitando aos alunos a construção e o uso de procedimentos gerais que possam, posteriormente, ser facilmente transferidos para múltiplas situações de leitura. O ensino das estratégias de compreensão é necessário, dessa maneira, para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar inteligentemente textos com variadas características e diferentes dos usados no ensino. Assim, este deverá estar voltado à formação de leitores que possam aprender a partir dos textos e interrogar-se sobre a própria compreensão, capazes de

estabelecer relações entre o lido e o que compõe o seu acervo pessoal, de questionar seu conhecimento e mudá-lo, além de transferir o aprendido para outros contextos diferentes.

Podemos enxergar, no processo de leitura, três tipos de estratégias (SOLE, 1999):

- as que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes, anteriormente à leitura e durante ela;
- as que possibilitam ao leitor, durante a leitura, construir inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas de compreensão;
- as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve, durante e depois da leitura.

No entanto, para atualizarmos o ensino de tais estratégias é indispensável pensar na leitura numa situação educativa, entendida como um processo de construção conjunta, através da qual o professor e seus alunos podem compartilhar significados e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, tendo em vista a compreensão e interpretação de textos.

3.3. Sobre a realização dos encontros de formação

Assim, com base no módulo de leitura, distribuído para cada um dos professores em formação, realizamos no ano de 2004 apenas dois encontros com duração de quatro horas cada. Isso porque, como as oficinas começaram em agosto de 2004 e,

inicialmente, dividíamos o tempo que foi destinado ao projeto (as tardes de sexta-feira) com mais seis áreas de formação, a vigência, que acabava em novembro, não foi suficiente para mais do que dois encontros para cada área.

No primeiro encontro, discutimos com os professores as concepções de leitura correspondentes às diferentes abordagens de estudo da leitura, bem como seus desdobramentos práticos no cotidiano da sala de aula. Na ocasião do encontro, os professores já haviam lido o texto que tratava das diferentes abordagens de estudo da leitura e de suas concepções no material teórico do módulo, que lhes foi disponibilizado com antecedência. Durante o encontro, como artifício para suscitar a discussão, utilizamos a apresentação de episódios fictícios de aulas de leitura, produzidos pela equipe formadora. Após a apresentação desses episódios, solicitamos, aos professores, que identificassem a concepção de leitura subjacente a cada episódio e que tentassem reconhecer nas práticas fictícias de ensino de leitura aspectos de sua própria prática. Vejamos, como exemplo, os episódios 1 e 3:

Episódio 1:

Professora Bernadete escolheu o texto “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, para trabalhar em sua sala de aula de terceira série. Mimeografou o texto e o distribuiu entre seus alunos. Pediu para que, em seguida, lessem o texto silenciosamente, prestando bastante atenção. Quando os alunos terminaram a leitura silenciosa, a professora avisou que fariam uma leitura em voz alta, por parágrafos. Nessa atividade, escolheu

Lúis para iniciar a leitura do primeiro parágrafo e, quando ele terminou, indicou que Carlos deveria continuar do ponto onde a leitura tinha parado, e assim por diante. Enquanto as crianças liam, a professora ficava atenta à capacidade delas para relacionar corretamente os sons às letras, pronunciar bem todos os sons e fazer as pausas indicadas pela pontuação. Assim, quando um aluno fazia a uma correspondência letra-som indevida ou não dava a pausa adequadamente, a professora aproveitava o ensejo para fazer a leitura correta, dando à criança o exemplo de como deveria ter lido. Ao propor essa atividade, Bernadete observou principalmente a leitura daquelas crianças da turma que vinham demonstrando mais dificuldades.

Por exemplo, a leitura de Júlia apresentou muitos problemas. Para ajudá-la, a professora decidiu ler cada parágrafo do texto em voz alta e pausadamente para que a menina a acompanhasse e visse como deveria ler. Quando terminava a leitura de cada parágrafo, pedia para a aluna ler o mesmo trecho e conferia se tinha prestado atenção à maneira correta de ler, reproduzindo-a com perfeição.

Logo depois da leitura em voz alta, Bernadete fez questões orais sobre o texto aos alunos:

- Qual é o título do texto?*
- Quem são os personagens da história?*
- O que a jovem cigarra e as formigas faziam quando o tempo estava bom?*
- Quando o tempo bom passou e vieram as chuvas, como os animais passavam o dia?*
- Sem abrigo e em apuros, o que a cigarra fez?*
- O que a formiga fez para ajudar a cigarra?*

Após verificar que as crianças tinham compreendido bem o texto, uma vez que tinham respondido a todas as perguntas

feitas, a professora propôs uma atividade escrita, na qual escreveu no quadro as perguntas orais feitas anteriormente. Os alunos, então, copiaram as questões em seus cadernos e as responderam de acordo com o que tinha sido destacado antes. Ao término da atividade, Bernadete corrigiu no quadro as respostas, chamando a atenção das crianças para a escrita (maiúsculas, pontuação, ortografia, concordância etc.).

Episódio 3:

Alice, que leciona numa terceira série do Ensino Fundamental, queria trabalhar a leitura de narrativas com seus alunos. Para iniciar o trabalho, decidiu escolher o texto “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato. De início, antes mesmo de ler o texto, a professora checkou o conhecimento prévio das crianças sobre as características dos personagens da narrativa, através de perguntas como: Vocês já ouviram falar de cigarra? Já ouviram ela cantar? E sobre a formiga, o que sabem? Onde vivem? De que se alimentam? Logo em seguida, aproveitou para, a partir desse conhecimento e do título do texto, levantar algumas hipóteses sobre a temática desenvolvida no texto. As sugestões das crianças foram elencadas no quadro para posterior testagem.

No momento seguinte, convidou seus alunos a lerem silenciosamente o texto para só então realizar uma leitura oral coletiva. Após o término da leitura coletiva, a professora pediu para que seus alunos fizessem uma síntese oral do que leram. Tendo sido feito o resumo da história, a professora perguntou aos alunos se as hipóteses levantadas por eles inicialmente se confirmaram. Perguntou ainda se havia palavras no texto que fossem desconhecidas para os alunos e pediu para que as

anotassem. Em seguida, através da consulta ao dicionário, das palavras elencadas e de sua contextualização, discutiu com os alunos o sentido de cada uma.

Depois, a professora chamou a atenção deles para a superestrutura do texto narrativo. Neste momento, pediu para que as crianças observassem como o texto estava organizado em partes: uma contextualização inicial, uma complicação e um desfecho. Assim, aproveitou para construir com seus alunos o conceito de narrativa e, em específico, o de fábula como sendo uma narrativa que, em geral, apresenta animais como personagens e que contém um ensinamento, explicitado no texto pela moral da história. Também perguntou a seus alunos se eles conheciam outros textos com as mesmas características e solicitou àqueles que responderam positivamente que trouxessem, na próxima aula, as fábulas para socializarem a leitura com os colegas.

Em seguida, depois de comentar brevemente sobre a importância do autor do texto, Monteiro Lobato, pediu para que seus alunos pesquisassem informações sobre ele e sua obra. Apresentou no momento seguinte uma outra fábula, de mesmo título, de Esopo, e pediu para que os alunos, mediante a leitura desta, comparassem os dois textos através da seguinte atividade:

- a) Quais os personagens dos dois textos? Eles são os mesmos? Que atitudes eles apresentam nas duas histórias?
- b) Qual a sua opinião sobre a atitude das formigas no texto de Monteiro Lobato? E no de Esopo?
- c) Você concorda com a moral do texto de Esopo? Por quê?
- d) Você acha que os cantores, pintores, poetas e músicos podem ser considerados as cigarras da humanidade? Justifique.

Após a discussão sobre a comparação dos dois textos, a professora convidou seus alunos a dramatizarem as histórias, deixando que eles escolhessem os personagens que representariam, voluntariamente. Ela ensaiou com os alunos a representação, chamando a atenção para a entonação adequada para cada fala, para as pausas necessárias, exercitando também a capacidade de se expressarem gestualmente. Em seguida, os alunos apresentaram sua leitura dos textos.

Dessa forma, antes mesmo de discutirmos teoricamente acerca das abordagens de estudo de leitura, os professores puderam refletir, a partir da análise dos aspectos das situações de ensino de leitura fictícias, sobre o seu fazer pedagógico. Nos episódios supracitados, por exemplo, os professores puderam encontrar elementos de uma prática de ensino de leitura embasada numa concepção de leitura como decifração (episódio 1) e de leitura como interação (episódio 3).

Em continuidade, no segundo encontro, tratamos dos níveis de processamento de sentido e de sua importância para a formação do leitor. Após o estudo teórico, sobre os níveis explícito, implícito e metaplícito, apresentamos duas versões da fábula *A cigarra e as formigas* (a de Esopo e a de Monteiro Lobato) e as lemos juntamente com os professores:

A cigarra e as formigas

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente apareceu uma cigarra:

— Por favor, formiguinhas, me dêem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e perguntaram:

— Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

— Para falar a verdade, não tive tempo — respondeu a cigarra. — Passei o verão cantando!

— Bom... se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? — disseram as formigas, e voltaram para o trabalho dando risada.

Moral da história: Os preguiçosos colhem o que merecem.

Russel Ash e Bernard Higton (compilação)
Fábulas de Esopo. São Paulo,
Companhia das Letrinhas, 1997.

A cigarra e as formigas

Havia uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando estava cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu — tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

— *Que quer?* — perguntou, examinando a triste mendiga, suja de lama e a tossir.

— *Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...*

A formiga olhou-a de alto a baixo.

— *E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?*

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:

— *Eu cantava, bem sabe...*

— *Ah!... exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?*

— *Isso mesmo, era eu...*

— *Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.*

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Moral da história: Os artistas — poetas, pintores, músicos — são as cigarras da humanidade.

Monteiro Lobato. Fábulas.
São Paulo, Brasiliense, 1960.

Depois da leitura dos dois textos, distribuímos com os professores algumas fichas contendo questões de compreensão das fábulas, a exemplo das apresentadas abaixo, e solicitamos

que eles identificassem o nível de processamento de sentido contemplado por cada uma delas. Dessa forma, tínhamos como pressuposto a compreensão do que caracterizaria a exploração de diferentes níveis de processamento de sentido.

Nível explícito:

- *O que fazia a cigarra ao pé do formigueiro?*
- *Como se encontrava a cigarra ao pedir ajuda às formigas?*

Nível implícito:

- *Ao perguntar à cigarra o que havia feito durante o bom tempo, que não tinha construído uma casa para si, que julgamento a formiga pareceu estar fazendo?*
- *Ao dizer à cigarra que entrasse, pois no formigueiro teria “cama e mesa durante todo o mau tempo”, o que a formiga realmente expressou?*
- *Por que, durante o bom tempo, as formigas não paravam de abastecer as tulhas?*

Nível metaplícito:

- *Quais as diferenças entre os dois textos: o de Esopo e o de Monteiro Lobato?*
- *Qual a sua opinião sobre a atitude da formiga na fábula de Monteiro Lobato? E na de Esopo?*
- *Você concorda com Monteiro Lobato quando diz que os cantores, os poetas e os músicos são as cigarras da humanidade? Por quê?*

No segundo ano de vigência, realizado no mesmo município, contando com menos áreas disciplinares (agora apenas quatro), conseguimos realizar cinco encontros de formação, no mês de maio de 2005. O primeiro deles prestou-se à revisão das reflexões feitas

anteriormente, tendo em vista que novos professores participavam do encontro e tais reflexões seriam importantes para que pudessem entender a continuidade da formação.

No segundo encontro, tratamos da noção de tipologia textual, atentando para as diferentes características dos textos. Realizamos o estudo teórico da classificação de textos proposta por Kaufman e Rodríguez (1995). Posteriormente, distribuímos diferentes tipos de textos com os professores para que identificassem a que categoria pertenciam, segundo a classificação proposta pelas autoras.

Já o terceiro e quarto encontros foram destinados à abordagem das estratégias de leitura e de sua importância para a compreensão do lido. No quarto encontro, com o objetivo de tornar claro o conceito de estratégia, apresentamos aos professores um “desafio”, cuja resolução demandava a utilização de estratégias diversas. Em seguida, estudamos teoricamente o conceito de estratégias leitoras e discutimos a necessidade de seu ensino. Na sequência, por meio da leitura coletiva do texto *Expo Mulheres*, de Carlos Vasconcellos, procedemos à observação do emprego de diferentes estratégias no decorrer da leitura de um texto.

Por último, no quinto encontro, propusemos um trabalho de sugestões de roteiros de leitura, elaborados pelos próprios professores, direcionados a diferentes gêneros textuais e ao trabalho com as estratégias de leitura. A intenção era propiciar-lhes um momento para refletirem sobre os procedimentos práticos de uma aula de leitura, com base nas discussões teóricas já realizadas

e nas orientações dos professores formadores. A seguir apresentamos, respectivamente, um exemplo de roteiro elaborado pelos professores em formação, para a fábula *O ladrão e o cão de guarda*, e outra sugestão complementar para a leitura do mesmo texto, proposta pela equipe formadora a partir do que foi produzido pelos professores em formação:

Gênero fábula:

Série sugerida: 4ª série

1) Motivação:

- conversa informal sobre os animais que os alunos têm em casa e sobre as características dos mesmos;

- discussão sobre os animais de estimação que têm a função de guardar a casa (apresentação de textos como cartazes, ilustrações e textos informativos que tratem da descrição de raças com função de guarda);

2) Levantamento de hipóteses a partir do título;

3) Estabelecimento dos objetivos da leitura:

- observar as características do texto fábula;

4) Leitura coletiva do texto por partes, para levantamento e checagem de hipóteses;

5) Caracterização do texto fábula (personagens, tipo narrativo, lição);

6) Relacionar a fidelidade do cão da fábula à característica do cachorro ser o melhor amigo do homem.

Gênero fábula:

Série sugerida: 4ª série

1) Motivação para a leitura:

- *Fazer perguntas informais aos alunos, explorando seus conhecimentos prévios, com vistas a prepará-los para a leitura do texto:*
- *Quem tem cachorro?*
- *Qual a utilidade desse cachorro na sua casa, na sua vida?*
- *Apresentar o texto não-verbal.*
- *Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do texto não-verbal.*

2) Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título:

- *Levantar hipóteses a partir do título e da referência do texto.*
- *A partir da análise do título, fazer perguntas aos alunos:*
- *Sabem o que é um cão de guarda?*
- *Para que serve o cão de guarda?*
- *Têm um cão de guarda? Conhecem alguém que tenha?*

3) Estabelecimento dos objetivos da leitura:

- *Descobrir o conteúdo do texto, levantando hipóteses a partir do título.*
- *Descobrir se o texto contém algum ensinamento.*

4) Como trabalhar as estratégias de leitura a partir do texto:

- *Entregar o texto.*
- *Realizar a leitura parcelada do texto (por parágrafos).*

- *Checar as hipóteses pré-estabelecidas, descartando as que não se confirmarem e criando novas de acordo com o desenrolar da leitura.*
- *Ao término da leitura, verificar a organização estrutural do texto (começo, meio e fim).*

Acreditando que a formação continuada não deve constituir-se no oferecimento de propostas previamente elaboradas por outros e que, muitas vezes, não se adequam às necessidades do professor, buscamos, durante o processo formativo, promover a reflexão dos docentes sobre suas práticas para que eles, com base nas questões teórico-metodológicas discutidas, adquirissem uma maior autonomia no que se refere à prática de ensino da leitura. Nesse sentido, as atividades propostas e descritas anteriormente não visaram a fornecer aos professores “receitas” sobre como agir em suas salas de aula. Pelo contrário, objetivamos fazê-los pensar sobre o que já fazem e buscarem construir outros caminhos para a formação de leitores proficientes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. Avaliando a experiência: caminhos percorridos e entraves enfrentados

Durante o período de realização dos encontros e ao seu final, também observamos a prática de ensino de leitura dos professores em formação. A partir de tais observações, foi-nos possível chegar a algumas constatações no que se refere aos reflexos da formação na prática por eles desenvolvida:

- a) na grande maioria dos casos, não foram observados avanços substanciais na qualidade do trabalho já

desenvolvido; apenas três professores mostraram-se interessados em investir no processo de compreensão de seus alunos, apesar de outros se mostrarem competentes para tal durante os encontros de formação;

b) o atrelamento ao livro didático continuou sendo uma característica dos professores que, na maior parte das vezes, trabalhavam exclusivamente com os textos de livros didáticos e suas atividades de compreensão;

c) a preocupação com a decifração de textos e com atividades que visem ao trabalho com elementos gramaticais continuou sendo uma prioridade na maioria dos casos.

Essas constatações, entretanto, foram iniciais. Não tivemos oportunidade de, a longo prazo, observar a repercussão da formação no trabalho dos professores, tendo em vista que, por motivos alheios a nossa vontade, a terceira vigência do projeto não pôde acontecer no referido município.

A não repercussão significativa da formação na prática de ensino de leitura efetuada pelos professores requer que reflitamos sobre as razões de o nosso objetivo não ter sido alcançado em sua plenitude e que analisemos as escolhas teórico-metodológicas que direcionaram o percurso formativo.

Primeiramente cabe apontar, como fator que fragilizou o processo de formação, o pequeno número de encontros realizados e o distanciamento temporal entre eles, fator que provocou a

descontinuidade das ações, dificultando o estabelecimento, pelos professores, de relações entre as discussões realizadas em diferentes momentos.

Também avaliamos que outro aspecto a interferir negativamente na consecução dos objetivos inicialmente propostos foi a sistematização do acompanhamento da prática dos professores. A presença de pesquisadores nas salas de aula, com o objetivo de observar, de forma não-participativa, a prática dos docentes não foi bem recebida por eles, que se sentiram avaliados e constrangidos.

Além desses aspectos, cabe refletir sobre um terceiro: as dificuldades demonstradas, pelos professores, para se apropriar dos conceitos tratados e também para articular as noções teóricas com sua prática de ensino, fatores que também dificultaram o pleno alcance dos objetivos do processo formativo. Era comum ouvir, dos professores, que reconheciam a importância de tais noções, porém, em muitos casos, tinham dúvidas de que elas pudessem surtir efeito na realidade de suas salas de aula. Nessa direção, por exemplo, mostravam pensar que um trabalho com níveis de processamento de sentido além do explícito seria inócuo com seus alunos, tendo em vista que estes, por vezes, sequer conseguiam identificar as informações explícitas nos textos.

Esse terceiro aspecto nos levou a avaliar se o foco de atenção da formação correspondeu à real necessidade dos professo-

res, e a constatar que esta não foi contemplada em sua totalidade. Isto ocorreu porque só no decorrer da formação contínua, verificamos que grande parte dos alunos dos professores em formação não tinha adquirido a competência para decodificar, embora já tivesse cursado sucessivas séries escolares, e que se tornava improdutivo tratar do desenvolvimento da competência para ler o escrito, quando sequer o processo de aquisição da escrita havia sido minimamente consolidado.

O fato de os professores em formação não terem apontado tal realidade em nenhum momento dos encontros permite-nos questionar se não se sentiram à vontade para fazê-lo ou se não conseguiram perceber a ineficácia de tentar desenvolver competências leitoras do escrito em crianças que sequer tinham construído a hipótese alfabética de escrita. A esse respeito, podemos ressaltar que a identificação tardia desse dado pode ser atribuída a diferentes aspectos: o fato de o questionário aplicado inicialmente ter abordado exclusivamente a prática de ensino de língua no tocante à leitura; o tempo exíguo destinado às observações da prática docente; e a pouca maturidade dos alunos-bolsistas para observar a prática de ensino, identificar suas características e diagnosticar os conhecimentos já construídos pelos alunos. Nesse sentido, corroborando o que diferentes estudos vêm apontando sobre a formação docente inicial e continuada, vale salientar que um processo formativo deve partir das manifestações do professor e dos reais problemas e/ou dificuldades enfrentados por ele em sua prática. Por isso, o investigador

deve ter olhos atentos tanto para o que o professor aponta quanto para as necessidades e desempenho de seus alunos, foco principal de sua atuação pedagógica.

Ao finalizar este trabalho, gostaríamos de destacar que os percalços com os quais nos deparamos na realização de nossas ações, antes de serem desapontadores e desestimulantes, indicaram alguns caminhos que devem direcionar iniciativas de formação docente: as ações propostas devem ser contínuas, frequentes e bem encadeadas; a sistemática de acompanhamento da prática dos professores não deve apenas voltar-se à observação avaliativa, mas principalmente ao oferecimento de contribuições efetivas a essa prática; os objetivos das ações precisam estar em conformidade com as necessidades e características dos professores alvos da formação e de sua prática docente; os momentos formativos devem se constituir enquanto importantes espaços de interlocução entre os professores em formação, os professores formadores e os teóricos que embasam o processo de formação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APARÍCIO, Ana Sílvia M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas – SP: Mercado de

Letras, 2001, p. 181-199.

COLAÇO, Sylvania Faccin. Níveis de processamento de sentido. Texto apresentado no **II Seminário de linguagem e ensino**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 1999.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas – SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1999.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas – RS: Educat, 1999.

LIMA, Maria Socorro L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 243-253.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.

MAGALHÃES, Luciane M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da**

lingüística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001 p. 239-259.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas – SP: Mercado de Letras – Editora Autores Associados, 1994.

MATTOS, Andréa M. de A.; MATTOS, Cláudia M. de A. O trabalho docente: reflexões sobre a profissão professor. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set./out., 2001. p. 69-73.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-147.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34 (Coleção Ciências da Educação, v. 3).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34 (Coleção Saberes da Docência).

SARAIVA, Juracy Assmann. A situação da leitura e a formação do leitor. In: _____ (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-27.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gêusa Maria Avelino Pereira¹

Introdução

O presente texto tem a intenção de refletir sobre o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa reflexão parte de algumas indagações feitas enquanto coordenadora pedagógica e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como de estudo exploratório realizado por alunos do Curso de Pedagogia do *Campus* Campina Grande da UFCG, no decorrer da disciplina Metodologia das Ciências, no qual foram analisados dados referentes à realidade do ensino de Ciências no cenário de escolas de Campina Grande e regiões circunvizinhas.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, apresentamos um breve histórico do ensino de Ciências Naturais e algumas reflexões sobre as tendências e implicações pedagógicas que nortearam/norteiam esse ensino. No segundo, discutimos o ensino de Ciências Naturais, no âmbito de uma pedagogia progressista, numa perspectiva que envolve questões

¹ Especialista em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande e Professora Substituta na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da UFCG geusamaria@yahoo.com.br

referentes à relação ciência e sociedade. No terceiro e último tópico, refletimos sobre as novas perspectivas teórico-metodológicas do ensino de Ciências Naturais, pautadas na visão da construção do conhecimento a partir do diálogo das aprendizagens de alunos e professores, assim como da articulação teoria/prática. Dentro desse tópico, ainda detalhamos os aspectos metodológicos do referido estudo exploratório e analisamos os dados dele provenientes.

1. Breve histórico do ensino de Ciências Naturais na escola básica: tendências e implicações

Problematizar o ensino de Ciências na escola fundamental requer o reconhecimento de sua história como parte integrante dos demais conhecimentos produzidos na educação. Tal ensino foi orientado por diferentes tendências pedagógicas e fatos históricos que tiveram sua importância como parte de um processo que se iniciou, de fato, na década de 80.

Nessa direção, textos de base legal revelam que até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61, o ensino de Ciências Naturais não tinha um caráter obrigatório na escola básica e só era ministrado nas últimas séries do antigo ginásio, equivalente hoje ao oitavo e nono anos² do Ensino Fundamental (PCN: CIÊNCIAS NATURAIS, 1997). A promulgação dessa lei representou um avanço para o fortalecimento do ensino de Ciências Naturais no currículo escolar, pois estendeu a

² O Ensino Fundamental brasileiro, atualmente, está organizado em nove anos.

obrigatoriedade da disciplina a todas as séries do antigo ginásio. Isto possibilitou também um aprofundamento dos conteúdos que envolviam o ensino de Ciências. Debates em torno dos conteúdos que constituíam o currículo de Ciências Naturais, na época, davam conta da necessidade urgente de uma reformulação curricular que contemplasse os avanços do conhecimento científico e as demandas geradas pela influência da Escola Nova, que dava os primeiros passos na educação do país. Essa tendência mexeu com as relações de ensino e aprendizagem. O papel do aluno na relação com o conhecimento passou a ser repensado, no sentido de não somente ocupar o lugar de mero receptor, mas de ser um sujeito participante, ativo no seu processo de aprendizagem.

A partir de 1971, com a Lei nº. 5.692, o ensino de Ciências Naturais passou a ter caráter obrigatório em todas as séries do nível fundamental, estabelecendo-se, de fato, como ensino obrigatório no interior das escolas. Tal informação revela o pouco tempo de produção deste saber, de forma consistente e sistematizada, nesse nível de ensino, comparando-se às demais disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa etc.

Mesmo considerando o ensino de Ciências Naturais na escola como um dos objetos do pensamento da Escola Nova e uma conquista incorporada à legislação, tal ensino ainda correspondia, à época da implantação da lei 5.692/71, ao modelo dominante de educação tradicional, em que cabia ao professor a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, através

de aulas expositivas e absorção, por parte dos alunos, do maior número de informações possível (PCN: CIÊNCIAS NATURAIS, 1997). Nessa relação, o conhecimento científico era tido como neutro e verdadeiro. A qualidade da formação escolar era definida pela quantidade de informações dadas. O principal recurso avaliativo era o questionário, que os alunos eram obrigados a responder de acordo com as informações transmitidas nas aulas ou contidas nos livros-textos que eram escolhidos unicamente pelo professor.

Dessa forma, o ensino de Ciências Naturais se configurava em meio a uma dicotomia: sob o ponto de vista legal, preconizava-se uma perspectiva considerada inovadora; na sala de aula, efetivamente, permaneciam práticas educacionais caracterizadas pelo modelo de educação tradicional. Assim, na tentativa de superar as lacunas existentes entre o modelo legalmente instituído e sua efetivação em sala de aula, esse ensino, nos anos subseqüentes, especificamente nos anos 80, passou a incorporar, como proposta metodológica, os experimentos científicos que davam conta dos conteúdos de aprendizagens desenvolvidos em sala.

A partir daí, a preocupação com o desenvolvimento de atividades experimentais passou a ser marcante nos cursos de formação de professores, pois elas representavam um elemento inovador no processo de aprendizagem dos conteúdos de Ciências Naturais. As experiências desenvolvidas por alunos e/ou professores, na aquisição de conhecimentos científicos, chegaram a ser consideradas grandes facilitadores do processo de transmis-

são desse conhecimento que, até então, dava-se apenas através da exposição oral do professor e da leitura de textos superficiais³ contidos nos livros didáticos de cada série.

Além disso, a década de 80 foi marcada também por uma considerável produção acadêmica voltada aos estudos sobre o processo de construção do conhecimento científico a partir das representações dos alunos (BIZZO, 2002; CARVALHO, 1999). Ou seja, as investigações voltavam-se aos estudos das pré-concepções trazidas ou construídas pelos alunos sobre os fenômenos naturais e suas relações com os conceitos científicos. A partir desses estudos, as primeiras impressões trazidas pelas crianças a respeito dos fenômenos naturais passaram a representar um elemento significativo no processo de aprendizagem dessa Ciência, à medida que se tornaram ponto de partida para a construção de um conhecimento conceitual mais elaborado acerca dos fenômenos naturais.

Mais tarde, no final da década de 90, com a institucionalização dos PCN de Ciências Naturais, ampliaram-se as perspectivas inovadoras para o ensino dessa área do conhecimento.

Esse documento, embora tenha surgido também como uma proposta inovadora, não considerava que apenas a realização de atividades experimentais em sala de aula fosse suficiente para

³ Consideramos como textos superficiais aqueles com pouca informação conceitual.

desenvolver algum conhecimento em Ciências Naturais. Seria necessária uma atenção à(s) metodologia(s) aplicada(s) ao desenvolvimento de qualquer tipo de experiência em sala. Ou seja, não era significativa para a aprendizagem de conceitos científicos, pelos alunos, apenas a demonstração das experiências por parte do professor. Era preciso, também, possibilitar-lhes condições para que pudessem participar ativamente do processo no instante em que vivenciassem, junto com o professor, a realização das experiências em sala, como caminho para a descoberta de novos fatos científicos. Dessa forma, além de observarem a realização de um experimento, os alunos teriam também que desenvolvê-lo, extraindo dele os conhecimentos propostos. Nessa perspectiva, buscava-se uma espécie de democratização dos conhecimentos em Ciências Naturais, reconhecendo-se, assim, sua importância para o desenvolvimento do aluno não só como aprendiz de uma Ciência, mas também como cidadão comum.

Nesse sentido, foram significativas as mudanças metodológicas propostas pelos Parâmetros Curriculares, pois contribuíram para uma transformação, mesmo que no plano teórico, dos objetivos propostos para esse ensino. Professores que já vislumbravam uma mudança metodológica para as aulas de Ciências Naturais tiveram mais uma fonte em que puderam fundamentar sua prática. No entanto, a aplicação efetiva dessas mudanças, em sala de aula, não atingiu a maioria das escolas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi possível, no entanto, detectar, em alguns grandes centros onde os professores buscavam aperfeiçoamento profissional, alguma inovação dessa natureza, ainda que com distorções, o que pôde ser verificado, entre outros fatores, pela utilização de recursos, como o livro didático, que embora trouxesse alguma inovação metodológica, não tinha suas atividades realizadas sob a alegação de falta de tempo, espaço físico e equipamentos na escola para desenvolver, por exemplo, os experimentos sugeridos. Sendo assim, somente os professores que acreditavam numa nova perspectiva para esse ensino e as escolas que possuíam uma proposta pedagógica nessa direção conseguiram desenvolver um trabalho significativo em Ciências Naturais, nos anos iniciais do nível fundamental.

Nesse contexto, pesquisas desenvolvidas, por diferentes teóricos, sobre o ensino de Ciências Naturais revelam que os professores reconhecem a importância da realização de experiências como fator pedagógico preponderante no exercício da sua prática, mas também acreditam que as experiências desenvolvidas isoladamente dos seus aspectos conceituais possuem suas limitações. Em outras palavras, se se desenvolve um experimento em sala de aula apenas para trabalhar um conteúdo específico e não se articulam os conhecimentos nele contidos com outros conhecimentos, isto resulta numa limitação metodológica refutada pelas inovações até então propostas. Com isso, aponta-se a necessidade de uma relação necessária entre a teoria e a prática no

ensino de Ciências Naturais (BIZZO, 2002; GIL-PEREZ, 2001).

2. O ensino de Ciências Naturais no âmbito de uma pedagogia progressista: uma discussão envolvendo ciência e sociedade

Em meados da década de 70, instalou-se, mundialmente, uma crise energética sem precedentes, ocasionada por uma grave crise econômica decorrente da ruptura com o modelo desenvolvimentista implantado após a 2ª Guerra Mundial. Esse modelo tinha como principal característica um processo de expansão desenfreada da industrialização, em todo o mundo, patrocinado pelo capital norte americano, ignorando os custos sociais e ambientais desse desenvolvimento (PCN: CIÊNCIAS NATURAIS, 1997).

Dessa forma, surgiram diversos problemas, a exemplo da utilização desordenada dos recursos naturais, da poluição ambiental, entre outros. Em meio a esses problemas, grupos contrários a esse modelo de desenvolvimento fizeram valer a incorporação, ao currículo de Ciências Naturais, dos conteúdos relacionados à saúde e ao meio ambiente. Nessa direção, fizeram-se necessárias, no campo do ensino de Ciências Naturais, discussões relativas às implicações políticas e sociais desse modelo de desenvolvimento. Nesse sentido, um questionamento tornou-se fundamental: como se poderiam aplicar conteúdos considerados significativos do ponto de vista social, a exemplo de questões envolvendo a exploração desordenada dos recursos naturais, em sala de aula? Essas inquietações geraram uma tendência de ensino denominada “Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)”, que ganhou

visibilidade nos anos 80, contribuindo, hoje, para a articulação do conhecimento científico com os diversos campos do saber.

Coincidentemente, tal discussão se dava, no Brasil, por meio da relação educação e suas implicações sociais, fator determinante para um redimensionamento do ensino de Ciências Naturais numa perspectiva atrelada às tendências pedagógicas progressistas: Educação Libertadora e Crítico-Social dos Conteúdos. Essas correntes tinham como traços comuns a importância conferida aos conteúdos socialmente relevantes, assim como ao processo de discussão em grupo. A escolha dos conteúdos fundamentada nessa perspectiva era considerada um avanço, uma vez que apresentava a importância conceitual atrelada às implicações sociais da época. O mesmo não se configurou em relação aos métodos de ensino-aprendizagem, principalmente porque o fazer pedagógico desse ensino se dava sob os moldes de aulas baseadas, somente, na transmissão de conteúdos (PCN: CIÊNCIAS NATURAIS, 1997). Ou seja, embora se vivenciasse uma situação em que os ideais progressistas da educação fizessem parte do ensino das Ciências Naturais, esse se configurava ainda nos moldes tradicionais.

Na tentativa de superar as lacunas metodológicas relacionadas à introdução de conteúdos socialmente relevantes, as pesquisas em torno do ensino de Ciências Naturais avançaram muito na década de 80, sob influência dos princípios das tendências construtivistas. Nessa perspectiva, o ensino de Ciências passou a ter como tônica a construção do conhecimento científico pelo

aluno (CARVALHO, 2000). As maiores contribuições a esse modelo de aprendizagem científica vieram de algumas correntes da psicologia, dentre elas, a piagetiana, que demonstrou a existência de conceitos intuitivos, espontâneos ou pré-concepções acerca dos fenômenos naturais, noções que até então não eram consideradas no contexto de ensino-aprendizagem dos fenômenos da natureza.

A produção acadêmica voltada à investigação das pré-concepções ou das representações espontâneas dos alunos acerca dos fenômenos naturais e suas relações com os conceitos científicos tem sido intensa desde a década de 80. Sobre isso, os PCNs de Ciências Naturais explanam:

Tem-se verificado que as concepções espontâneas das crianças e adolescentes se assemelham a concepções científicas de outros tempos. É o caso das explicações de tipo lamarckistas sobre o surgimento e diversidade da vida e das concepções semelhantes às aristotélicas para o movimento dos corpos. (...) a aprendizagem provém do desenvolvimento ativo do aluno com a construção do conhecimento e as idéias prévias dos alunos têm papel fundamental no processo de aprendizagem, que só é possível embasado naquilo que eles já sabem” (PCN: CIÊNCIAS NATURAIS, 1997, p. 23).

Nessa direção, Carvalho (2000) afirma que:

Os alunos trazem para sala de aula conhecimentos já construídos, com os quais ouvem e inter-

pretam o que falamos. Esses conhecimentos foram construídos durante sua vida através de interações com o meio físico e social e na procura de suas explicações do mundo (CARVALHO, 2000, p. 14).

Nesse sentido, os estudos feitos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do nível fundamental, especialmente aqueles relacionados ao que chamamos de “epistemologia científica”, propiciam, primeiro, a compreensão dos mecanismos pelos quais as crianças constroem seus conhecimentos; segundo, o entendimento de que a criança constrói, de maneira espontânea, conceitos sobre o mundo que a cerca e que esses conceitos muitas vezes possuem certa coerência interna, chegando a um estágio que pode ser considerado “pré-científico”.

Assim, ao planejar as atividades de Ciências, o professor deverá saber previamente que dificuldades seus alunos podem ter, que perguntas poderão fazer, além das que ele próprio deverá fazer para que os alunos possam dizer o que estão pensando. É necessário, então, que se proponham ao aluno situações problemáticas interessantes e que ele, ao tentar resolvê-las, envolva-se intelectualmente no sentido de construir suas próprias hipóteses e, na possibilidade de testá-las, procure fazer relações com outros conhecimentos, elaborando os primeiros conceitos científicos e (re)construindo os conhecimentos adquiridos socialmente. Isto, acreditamos, deve ser um dos objetivos da escola.

Para Carvalho (2000), quando levamos nossos alunos a refletir sobre os problemas experimentais que são capazes de resolver, estamos não só ensinando-lhes conceitos pontuais, mas ensinamo-lhes também a pensar cientificamente o mundo, a construir uma visão de mundo. Nessa perspectiva, faz-se necessário entendermos como o ensino de Ciências Naturais é desenvolvido hoje, segundo essas novas perspectivas que, na verdade, não são tão novas assim, pois há muito se estudam as possibilidades de um ensino em que se considerem as construções espontâneas dos alunos como ponto de partida para a (re)construção de novos conhecimentos, especialmente na área de Ciências.

3. O ensino de Ciências Naturais hoje: uma reflexão sobre as “novas” perspectivas

Inúmeras pesquisas teórico-metodológicas apontam para influências inovadoras em torno do ensino de Ciências sob uma perspectiva de se construir um conhecimento a partir do diálogo das aprendizagens de alunos e professores. Tais pesquisas revelam a necessidade de apropriação da relação teoria-prática no ensino de Ciências Naturais, considerando que a natureza desse conhecimento torna possível trabalhá-lo sob a base da concretização da experiência, uma vez que esse campo de saber faz-se presente nas vidas dos alunos, desde cedo. As primeiras experiências da criança se dão através da relação com o seu cotidiano, motivo que pode favorecer uma aprendizagem mais significativa, pois o concreto

está presente na sua vida.

Trabalhando o ensino de Ciências Naturais numa disciplina chamada “Ciências na Escola de 1º Grau I”, para alunos do curso de Pedagogia da UFCG – Campus Campina Grande, refletimos sobre esse ensino, através da leitura e discussão do texto “Um episódio na vida de Joãozinho da Maré” (CANIATO, 1987), no qual está descrita uma aula de Ciências Naturais realizada na periferia do Rio de Janeiro, para alunos da 2ª série. Um dos nossos objetivos com a atividade foi problematizar elementos contidos na experiência de ensino, descrita no texto, que revela a distância existente entre o que propõe a teoria e em que se constitui a prática de ensino de Ciências Naturais, tornando-a pouco significativa para o aluno, pois não dialoga com ele, nem considera os seus saberes. Isso é explicitado claramente no seguinte fragmento do referido texto:

Professora - o verão é o tempo do calor, o inverno é o tempo do frio, a primavera é o tempo que as folhas ficam amarelas e caem.

Em sua favela da Maré, no Rio de Janeiro, Joãozinho conhece tempo de calor e tempo de mais calor ainda; um verdadeiro sufoco às vezes. As flores da primavera e as folhas amarelas que caem ficam por conta de acreditar. Num clima tropical como o do Rio de Janeiro, Joãozinho não viu nenhum tempo de flores. As flores por aqui existem, ou não, quase independentemente da época do ano, em enterros e casamentos que passam na Avenida Brasil, próxima à sua favela.

Joãozinho, observador e curioso, resolve perguntar por que

acontecem ou devem acontecer tais coisas. A professora se dispõe a dar explicação.

Professora - Eu já disse a vocês numa aula anterior, que a Terra é uma grande bola e que essa bola está rodando sobre si mesma. É sua rotação que provoca os dias e as noites. Acontece que, enquanto a Terra está girando, ela também está fazendo uma grande volta ao redor do Sol. (...)

Professora - Quando passa por perto do Sol é mais quente:

É VERÃO. Quando passa mais longe do Sol, recebe menos calor: É INVERNO.

Os olhos do Joãozinho brilhavam de curiosidade diante de um assunto novo e tão interessante.

Joãozinho - Professora, a senhora não disse antes que a Terra é uma bola e que está girando enquanto faz a volta ao redor do Sol?

Professora - Sim, eu disse, responde a professora com segurança.

Joãozinho - Mas, se a Terra é uma bola e está girando todo dia perto do Sol, não deve ser verão em toda Terra?

Professora - É, Joãozinho, é isso mesmo.

Joãozinho - Então é mesmo verão em todo lugar e inverno em todo lugar, ao mesmo tempo, professora?

Professora - Acho que é Joãozinho, mas vamos mudar de assunto.

Joãozinho - Mas, professora, insiste o garoto, enquanto a gente está ensaiando a escola de samba, na época do Natal, a gente sente o maior calor, não é mesmo?

Professora - É, Joãozinho.

Joãozinho - Então nesse tempo é verão aqui?

Professora - É, Joãozinho.

Joãozinho - E o Papai Noel no meio da neve com roupas

de frio e botas? A gente vê nas vitrinas até as árvores de Natal com algodão. Não é para imitar neve? (A 40°C no Rio)

Professora - É, Joãozinho, na terra do Papai Noel faz frio.

Joãozinho - Então na terra do Papai Noel, no Natal, faz frio?

Professora - Faz, Joãozinho.

Joãozinho - Mas então tem frio e calor ao mesmo tempo? Quer dizer que existe verão e inverno ao mesmo tempo?

Professora - É, Joãozinho, mas vamos mudar de assunto. Você já está atrapalhando a aula e eu tenho um programa a cumprir.

Mas Joãozinho ainda não havia sido “domado” pela escola. (...) Por isso, apesar do jeito visivelmente contrariado da professora, ele insiste.

Joãozinho - Professora, como é que pode ser verão e inverno ao mesmo tempo em lugares tão diferentes, se a Terra, que é uma bola, deve estar perto ou longe do Sol? Uma das duas coisas não tá errada?

Professora - Como se atreve, Joãozinho, a dizer que a professora está errada? Quem andou pondo essas idéias em sua cabeça?

Joãozinho - Ninguém não, professora. Eu só tava pensando. Se tem verão e inverno ao mesmo tempo, então isso não pode acontecer porque a Terra tá perto ou longe do Sol. Não é, professora?

Professora - Está nos livros que a Terra descreve uma curva que se chama elipse ao redor do Sol, que este ocupa um dos focos e, portanto, ela se aproxima e se afasta do Sol... (...)

(Um Episódio na Vida de Joãozinho da Maré. In: CANIATO, 1987).

Esse diálogo aponta para uma metodologia centrada em aspectos somente abstratos e conteudistas do ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na discussão que sucedeu a leitura do texto em foco, os alunos demonstraram, primeiramente, com base em suas experiências prévias como estudantes, uma identificação com o texto. Uma vez que ainda não tinham experiência docente e estavam fazendo as primeiras reflexões a respeito do ensino de Ciências Naturais, os futuros pedagogos se identificaram com a condição de “Joãozinho da Maré”, pois a situação retratada no episódio assemelhava-se às vivenciadas por eles no Ensino Fundamental.

O texto também motivou uma discussão sobre o distanciamento entre a formação teórica dos professores de Ciências Naturais e a sua prática de ensino, já que evidencia uma prática pedagógica que desconsidera os saberes e os questionamentos dos alunos acerca dos conteúdos abordados em sala de aula.

A articulação teoria/prática deve ser considerada por nós, professores-formadores, como um problema a ser enfrentado, uma vez que alunos e professores reconhecem a realidade descrita, no entanto, não conseguem, de fato, saber por que isso ainda acontece nas escolas. Nesse sentido, é pertinente que os cursos de formação docente comecem a pensar numa (re)estruturação do ensino que leve os estudantes a refletir, de forma objetiva, sobre o seu futuro

fazer pedagógico. Isso implica que a formação docente procure integrar os conhecimentos científicos específicos da área de Ciências Naturais aos conhecimentos pedagógicos de como se aprendem e se ensinam estes conhecimentos específicos, propiciando a “essência de ensino” (PERRENOUD, 1993).

No curso da disciplina, as questões suscitadas pelo texto “Joãozinho da Maré” puderam ser tratadas com maior profundidade, através do estudo e da discussão de textos teóricos que possibilitaram uma ampliação da análise sobre as questões referentes à metodologia de ensino e à formação docente para o ensino de Ciências Naturais. O teor dessas discussões gerou a necessidade de refletir sobre o ensino de tal disciplina, a partir da análise de dados coletados junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da realização de um estudo exploratório.

A expectativa de realização desse estudo foi fortalecida pela possibilidade de aliar as reflexões teóricas ao conhecimento sobre a prática de ensino de Ciências Naturais, mediante o contato com a escola e com professores dessa disciplina. Entretanto, dado o caráter eminentemente teórico da disciplina “Ciências na Escola de 1º Grau I”, a realização do referido estudo só pôde acontecer durante a disciplina “Metodologia das Ciências”, na qual voltamos a ser professora dos alunos que vivenciaram as discussões anteriormente relatadas.

Nessa disciplina, de caráter teórico-metodológico, inicialmen-

te retomamos as reflexões sobre metodologias de ensino aplicadas às aulas de Ciências, feitas em disciplinas anteriores. Após tal retomada, os alunos reafirmaram o interesse pela realização do estudo exploratório que havia sido proposto anteriormente, com o objetivo de investigar como o ensino de Ciências Naturais estava sendo vivenciado no interior das escolas de Ensino Fundamental e qual a sua relação com as metodologias abordadas, durante o curso, nas disciplinas da área de Ciências.

Nessa perspectiva, planejamos coletivamente a realização do referido estudo que, por constituir-se como uma etapa da disciplina e não possuir uma sistematização metodológica e analítica rigorosa, caracterizou-se como exploratório. No item a seguir, abordaremos, de forma mais detida, esse estudo e os dados revelados por ele.

Estudo Exploratório

A estrutura do curso de Pedagogia do *Campus* Campina Grande da UFCG, hoje, comporta três disciplinas destinadas às discussões relacionadas ao ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, “Metodologia das Ciências” possui, como parte do seu ementário, reflexões significativas sobre o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais, o que nos possibilitou, no efetivo curso dessa disciplina durante o período letivo 2005.2, a leitura e discussão de vários textos que tratam dessa questão. Essa prática suscitou a necessidade de um olhar para o que estava acontecendo nas escolas, no que diz respeito

ao ensino de Ciências. Para isto, fez-se necessário desenvolvermos um estudo que nos possibilitasse enxergar, de fato, como tal ensino estava se realizando no interior das escolas de Ensino Fundamental. Decidimos trabalhar com grupos de cinco alunos que ficaram encarregados de aplicar um questionário ou fazer uma entrevista semi-estruturada com um(a) professor(a) que atuasse em um dos anos iniciais do nível fundamental de ensino.

Participaram do estudo 28 professores que atuavam da alfabetização à 4ª série, distribuídos em 08 escolas, sendo 03 da rede privada e 05 da rede pública. Destas, apenas uma não fazia parte da rede de ensino de Campina Grande.

Para a coleta de dados, elaboramos coletivamente um roteiro de dezoito questões que serviriam de base tanto para o questionário quanto para a entrevista. As principais questões que orientaram a coleta dos dados disseram respeito à metodologia empregada pelo(a) professor(a), ao planejamento das aulas, à relação do(a) professor(a) com a área, à distribuição e construção do currículo, à avaliação, entre outras.

Na avaliação da professora e dos alunos, essa foi uma das experiências mais interessantes vivenciadas na disciplina, uma vez que o estudo exploratório nos revelou diversas questões relacionadas ao ensino de Ciências Naturais, dentre as quais serão discutidas aqui as que, no momento, representam elementos importantes de reflexão para uma análise mais sistemática sobre o ensino de Ciências Naturais.

Uma primeira questão evidenciada nas entrevistas diz respeito à restrita carga horária destinada às aulas de Ciências. Os professores, indagados sobre o número de aulas dessa disciplina ministradas semanalmente, afirmaram que estas ocupam apenas uma ou duas horas da carga horária total. A esse respeito, alguns professores ressaltaram que, mesmo que queiram aprofundar os conteúdos da área através de “aulas diferentes”, isso não é possível, em virtude do pouco tempo disponibilizado para que sejam tratados os conteúdos da disciplina.

Os docentes também revelaram dificuldades em abordar os conteúdos da área de Ciências. Tal dificuldade foi atribuída a vários aspectos, alguns dos quais explicitados nos depoimentos a seguir:

Fala 1: [...] Ciências é chata, difícil ou sei lá o quê! Só sei que não tenho segurança, detesto ensinar Ciências.

Fala 2: O professor de primeira a quarta série não é preparado para ensinar Ciências; o conteúdo que sabe não é suficiente.

Fala 3: Há necessidade de melhor preparo dos professores, tanto no conteúdo quanto na metodologia e na maneira de aplicar os conteúdos nas quatro séries. No meu curso não vi isso.

O depoimento 1 revela uma não identificação com o ensino da disciplina, manifestada por julgamentos como “é chata”, “difícil” e “detesto ensinar Ciências”. Esses julgamentos parecem se embasar numa idéia também apresentada pelo docente, que é a falta de

segurança para ministrar os conteúdos dessa área. O fato de o professor assumir não ter segurança para ensinar a disciplina pode denotar uma formação incipiente, que não lhe garantiu o domínio teórico-metodológico necessário a esse ensino.

Nesse sentido, as falas 2 e 3 são também reveladoras, já que demonstram a consciência desses docentes de sua precária formação no que diz respeito aos conhecimentos conceituais e metodológicos específicos para o ensino de Ciências. A propósito, Bizzo (2002, p. 65) afirma que

Os professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específica da área, tanto quando sua formação ocorre em cursos de magistério como em cursos de pedagogia.

O fato de, entre os professores investigados, haver um número significativo de docentes que ainda atuam nos anos iniciais apenas com a formação mínima para o magistério, possivelmente, resulta na superficialidade dos conhecimentos relativos às Ciências Naturais e ao seu ensino e, conseqüentemente, num fazer pedagógico pouco reflexivo.

Uma segunda questão apontada pelos professores refere-se à abordagem metodológica dos conteúdos de Ciências Naturais, tendo sido destacados aspectos relativos às diferentes estratégias

de ensino, ao uso do livro didático, à relação metodologia/aprendizagem e à vinculação entre o ensino de Ciências e a realidade na qual se insere.

No que diz respeito, especificamente, às estratégias utilizadas no ensino das Ciências Naturais, os professores revelaram que costumam trabalhar o conhecimento dessa área a partir de algumas atividades como: exposição oral, exposição de gravuras, anotações no quadro-negro, transcrições, ditados etc. Algumas vezes fazem demonstrações dos fenômenos com cartazes, com material alternativo (no caso de não disporem de material específico para tal fim) ou com instrumentos como microscópio, lâminas etc. Cabe, aos alunos, ouvir, copiar, ler e fazer exercícios. A fala a seguir exemplifica o uso de algumas dessas estratégias, às quais o professor recorre quando aborda o conteúdo corpo humano:

Fala 4: Na minha série, dou o corpo humano, fazemos cartazes, os alunos respondem ao questionário do livro.

Nessa fala, vemos explicitada a restrição dos recursos didáticos utilizados no tratamento de conteúdos de Ciências. Tal limitação ratifica a idéia de que a formação dos professores para o ensino dessa disciplina, muitas vezes, não contribui para que eles assumam a posição de autonomia sobre o seu fazer pedagógico. O atrelamento às prescrições do livro didático desfavorece o vislumbrar de estratégias metodológicas criadas por eles mesmos, impossibilitando a dinamização da abordagem dos conteúdos.

Como verificamos nas entrevistas, o livro didático ainda é,

nas escolas públicas e privadas, o principal recurso que orienta o trabalho do professor em sala de aula, o que pode ser atribuído a diferentes razões: o fácil acesso de professores e alunos a esse recurso, nas redes públicas de ensino, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e a insuficiência de condições estruturais, nas escolas de ambas as redes, para a realização de um ensino que tenha o livro didático como apoio, e não como o seu único elemento direcionador. As falas abaixo ilustram essa realidade:

Fala 5: Desenvolvo as aulas de Ciências com base no livro didático.

Fala 6: A escola não oferece recursos para que eu trabalhe de forma diferente. Faltam laboratórios, espaço e material.

As precárias condições oferecidas ao ensino dessa disciplina fazem com que os docentes, não dispendo de materiais adequados, embora acreditem na importância de tal estratégia para a construção do conhecimento científico, raramente desenvolvam experimentos em suas aulas:

Fala 7: As experiências são poucas, são realizadas uma ou duas vezes ao ano.

ou, simplesmente, desconsiderem a relevância dessa estratégia, acreditando que ela torna o ensino mais complexo e que ocupa um tempo demasiado dentro da carga horária destinada à disciplina:

Fala 8: O livro adotado na escola não traz experiência, aí

fica mais fácil da gente ensinar... as experiências dão muito trabalho e gastam muito tempo.

Carvalho et al. (1998, p. 20), tratando da importância do trabalho prático no ensino de Ciências, afirmam que

A principal função das experiências é, com a ajuda do professor, e a partir das hipóteses e conhecimentos anteriores, ampliar o conhecimento do aluno sobre os fenômenos naturais e fazer com que ele as relacione com sua maneira de ver o mundo.

O pensamento dos autores reafirma a importância e a necessidade da experimentação nas aulas de Ciências, como forma de alargar a compreensão dos alunos no que diz respeito aos conteúdos da área, e aponta para uma reflexão sobre os prejuízos, para a aprendizagem, decorrentes de uma prática de ensino que não contemple tal estratégia.

Alguns dos professores entrevistados pensam que é possível superar os problemas advindos dessa situação adversa, por meio de iniciativas metodológicas embasadas na criatividade do docente, que possam tornar o ensino de Ciências mais dinâmico e significativo, adequando-o à realidade vivida pelos estudantes, como explicitam as falas transcritas a seguir:

Fala 9: Os recursos são poucos; utilizo jornais, revistas para pesquisas, o próprio livro didático e materiais que são reciclados.

Fala 10: Como nós moramos na zona rural e a escola se localiza nela, buscamos estudar, se forem plantas, estudamos a variedade do lugar; se forem animais, da mesma forma, fazemos sempre ligação com a realidade dos alunos.

Fala 11: O programa do livro didático não tem nada a ver com nossa realidade. Quando dá, faço algumas mudanças.

Por fim, o estudo exploratório permitiu, a nós, enquanto formadora de professores, e aos alunos que o realizaram, ampliar a visão acerca do ensino de Ciências Naturais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, à medida que nos permitiu refletir, de forma consistente, sobre as questões que o permeiam. Nesse sentido, lançou bases para pensar num redimensionamento da formação do professor de Ciências, priorizando o fortalecimento da formação inicial e continuada desse professor, para o trabalho teórico-metodológico com os conteúdos da área.

Considerações Finais

Atualmente, embora tenhamos algumas inovações metodológicas incorporadas aos livros didáticos, que se constituem, ainda hoje, como principal instrumento do professor; uma produção acadêmica significativa sobre o ensino de Ciências Naturais; investimentos institucionais na formação continuada de professores; implantação, nas escolas, de projetos provenientes dos órgãos oficiais encarregados da gestão da educação, com propostas consideradas inovadoras, dando um tratamento diferente ao ensino de forma geral, entre outros aspectos, verificamos que

todos esses avanços não dão conta, de fato, do que acontece em sala de aula.

O processo de investigação desenvolvido no estudo exploratório aqui relatado nos permitiu refletir sobre essas e outras questões pertinentes ao ensino de Ciências Naturais, buscando, na medida do possível, compreendê-las sem nos limitarmos a enxergar o óbvio.

Afirmamos isso porque, ao iniciarmos nossas reflexões a respeito do ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental, inquietava-nos o fato de mudanças significativas nas aulas de Ciências Naturais não ocorrerem, apesar da existência das iniciativas citadas anteriormente. Acreditávamos, naquela ocasião, que o professor era o único responsável por um ensino considerado *ruim* e, portanto, pouco valorizado na escola.

Entretanto, as discussões teórico-metodológicas desenvolvidas, enquanto professora, no curso de Pedagogia, aliadas ao estudo exploratório realizado pelos alunos da disciplina “Metodologia das Ciências” em algumas escolas de Campina Grande e região circunvizinha, propiciaram-nos fazer outras análises dos fatos, que aqui sintetizamos em três aspectos.

O primeiro refere-se à percepção de que o professor, embora responsável pelo exercício da docência, sozinho, não consegue fazer muito. Nesse sentido, o estudo exploratório revelou que a prática docente precisa estar fundamentada numa formação

consistente, que possibilite, ao professor de Ciências Naturais, maior capacidade de articulação de diferentes saberes. Tal formação deve possibilitar, aos futuros docentes, a integração dos conhecimentos teóricos específicos da área com os pedagógicos. Dessa forma, será possível a eles reconhecerem o que Perrenoud (1993) chama de “essência do ensino”: a capacidade de articular um e outro conhecimentos, em diferentes situações de aprendizagem.

O segundo diz respeito às condições materiais disponíveis ao docente no exercício de sua profissão, considerando que uma das queixas mais recorrentes nas entrevistas foi a falta de recursos para que o professor desempenhe suas funções com a qualidade desejada, fato que dificulta o processo de aprendizagem. Esse aspecto nos permite refletir sobre a necessidade de um tratamento diferenciado, do ponto de vista metodológico, dado aos conteúdos da disciplina Ciências Naturais, tratamento esse que pode se utilizar de estratégias que tornem a aprendizagem significativa, a exemplo da introdução dos experimentos científicos em sala de aula, como meio de fazer com que os alunos construam seus conhecimentos a respeito dos fenômenos naturais.

O terceiro e último aspecto concerne ao lugar que o ensino de Ciências Naturais ocupa na escola. Embora se registrem alguns esforços dos professores para torná-lo atraente e importante para a formação inicial dos alunos, no tocante à construção dos conhecimentos dessa ciência, essa área ainda é pouco valorizada, considerando a carga horária reservada a essa disciplina, que não comporta mais que duas horas semanais de estudos, e a prioridade

de outros conteúdos considerados mais relevantes à formação dos alunos.

O quadro do ensino de Ciências, aqui delineado, aponta para a necessidade de uma formação docente voltada a um tratamento distinto dessa área na escola, especialmente no contexto atual, quando vivenciamos discussões a respeito da inadequação do uso dos recursos naturais e buscamos uma qualidade de ensino melhor para todos.

Referências

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** v. 4. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de et al. **Ciência no ensino fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 1999. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério)

CANIATO, Rodolfo. **Com Ciência na Educação: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da Ciência.** Campinas: Papyrus, 1987.

GIL-PEREZ, Daniel et al. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões Nossa Época, v. 26)

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas e profissão docente e formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS: UMA NECESSIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Janedalva Pontes Gondim¹

Introdução

Este artigo se propõe a discutir a temática da formação docente relacionada ao ensino das artes visuais nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Primeiramente, apresentaremos como o ensino de arte foi incorporado na estrutura curricular da educação brasileira e suas implicações na formação docente. Logo após, teceremos algumas reflexões sobre a necessidade da formação do pedagogo em práticas educativas voltadas ao ensino de artes visuais. Por último, faremos o relato de experiências vivenciadas na disciplina ADAI (Atividades para o Desenvolvimento da Arte Infantil) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, que objetivaram contribuir com a formação docente para o ensino de artes visuais nos anos da primeira fase do Ensino Fundamental.

¹ Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, no período de 2005 a 2007, ministrando, dentre outras, a disciplina ADAI (Atividades para o Desenvolvimento da Arte Infantil) no Curso de Pedagogia.

1. O ensino da arte no Brasil e suas implicações na formação docente

O universo da arte, aqui compreendido, caracteriza-se como um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. Assim, desde o início da humanidade, a arte esteve presente em praticamente todas as formações culturais.

A manifestação artística tem em comum com outros conhecimentos - a exemplo do científico e filosófico - o seu caráter criativo. O dinamismo do homem que apreende a realidade de forma poética (criativa) nos interessa do ponto de vista pedagógico, pois a forma de comunicação da arte é rápida e eficaz, atingindo o interlocutor por meio de uma síntese que se concretiza na obra de arte. Síntese esta que não podemos subestimar, como educadores, visto que a presença das imagens na vida do homem contemporâneo vem construindo e reconstruindo discursos que são assimilados cotidianamente.

Apesar disso, a área que trata especificamente da educação escolar em arte tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. Ao buscarmos os princípios epistemológicos e concepções teóricas que fundamentam tal área, encontraremos, inicialmente, a proposta de *Educação Através da Arte*, difundida por Herbert Read. Esta

proposta, na verdade, refere-se a um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático.

Influenciado por esta proposta, o ensino de Arte no Brasil vai se incorporando ao sistema formal de ensino, marcado pela tendência *Idealista-Liberal*, a qual concentra a pedagogia tradicionalista, escolanovista e tecnicista (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, que instituiu a Educação Artística no currículo escolar, pode-se perceber uma tentativa de melhoria de ensino, por meio da incorporação de atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Essas características vão passar a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores (FUSARI e FERRAZ, 2001). Sendo assim, a LDB 5692/71 expressa a consolidação da pedagogia tecnicista, a qual objetiva a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos, conforme a solicitação do mercado de trabalho.

No que tange à formação docente em arte, Fusari e Ferraz (2001) afirmam que os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras

atividades artísticas”. Assim, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de diversas áreas das Artes passaram a ser responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas. Por outro lado, fica evidente que a questão do aperfeiçoamento e formação docente em arte é relegada a cursos de reduzida duração, havendo um afastamento dos princípios mínimos que norteiam um ideário artístico, cultural e social.

Observa-se que, desde sua implantação, a Educação Artística é/foi tratada de modo indefinido, pois ora os documentos explicativos da lei evidenciavam a “livre expressão”, ora exigiam dos professores planejamento e organização de objetivos e conteúdos. A falta de orientação teórico-metodológica deflagrou um panorama de incertezas. Despreparados e inseguros, os professores de Arte passaram a se apoiar cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “indústria cultural”, desde o final da década de 70 (FUZARI e FERRAZ, 2001).

Com tantos problemas e a urgente necessidade de resolvê-los, surgiram movimentos de organização de professores de Arte que, a partir dos anos 80, constituíram-se no movimento *Arte-Educação*. Tal movimento, inicialmente, tinha como finalidade a conscientização profissional, procurando mobilizar os professores para discussões que gerassem concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de artes na escola.

Dentre as várias propostas, as idéias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística, indicações da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, elaborada por Ana Mae Barbosa, contribuíram, sem dúvida, para a melhoria do ensino e da aprendizagem da arte.

Nesse ponto, parece-nos importante destacar que a questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem uma trajetória de constantes perguntas e formulações, o acesso a essa produção e a formação dos professores. Além do mais, há um pequeno espaço dado aos questionamentos em relação ao ensino das artes na formação de professores dos anos iniciais, provocando inúmeras visões preconcebidas que minimizam a atividade artística na escola.

Recentemente, a LDB 9.394/96 revogou as disposições anteriores e considerou obrigatória a Arte na Educação Básica, como diz o artigo 26: *O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Sendo assim, nossa atenção se volta para a aplicação efetiva da LDB 9394/96, que acentua a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica. Embora haja grandes esforços em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas e uma tentativa de revalorização do professor da área, à

medida que se discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, considerando-se sua ação profissional e política na sociedade, acreditamos que o ensino de arte ainda está marginalizado.

Segundo Fusari e Ferraz (2001), apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte – historicamente produzida e em produção pela humanidade - ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros.

Para Barbosa (1999), o intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores deve ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos de Arte na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

Ainda segundo a referida autora, o canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais, pois as pesquisas já mostraram que o ser humano busca a solução de problemas através de dois comportamentos básicos: o pragmático e o estético, isto é, busca soluções que sejam mais práticas, mais fáceis, mais exequíveis, porém, ao mesmo tempo, agradáveis e que lhe dêem maior prazer.

Considerando tal perspectiva, o papel da arte na escola

não é unicamente formar artistas, mas ampliar a sensibilidade do sujeito para a apreciação e o entendimento da produção dos códigos culturais que o envolvem.

Nesse ponto, acreditamos que incluir Arte no currículo escolar não garante como condição *sine qua non* a qualificação do professor, que deveria advir de uma formação específica. Esta nos parece uma questão complicada, se considerarmos a realidade das escolas brasileiras e a formação de nossos professores, o que nos permite questionar: de que forma será possível a formação do professor de Arte para atuar na Educação Básica, contemplando as linguagens artísticas apresentadas na LDB?

Sabemos que o ideal seria o incentivo à formação de arte-educadores para os níveis da Educação Básica, porém, não fica claro, por parte da legislação federal, se será exigida, do professor, formação específica em artes, ou não.

O que nos intriga, em particular, é a falta de diretrizes em relação à formação docente em artes, mais especificamente em artes visuais. O que percebemos, de um modo geral, é que, embora o ensino de artes tenha se tornado legalmente obrigatório, a formação do docente continua obscura, principalmente a que se refere aos anos iniciais.

Nessa direção, cabe questionarmos: de quem é a responsabilidade por esta formação? De que forma o ensino de artes visuais está sendo desenvolvido nos níveis escolares da Educação Básica?

Desse modo, o ensino de artes visuais e a questão da formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como das demais instâncias da Educação Básica, apresentam-se problemáticos devido ao pouco incentivo dado a esta área de conhecimento na formação cultural dos sujeitos.

Observamos que a formação acadêmica do profissional para o ensino de artes visuais é crucial para o desenvolvimento das competências artísticas e estéticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, como desenvolver tais competências sem formação específica? Se não há, em nossa cidade, cursos de graduação e pós-graduação em artes visuais, qual a qualificação/certificação destes professores? E nos anos iniciais, haveria o lugar específico do professor em artes visuais ou o professor polivalente teria mais uma atribuição?

Levando em consideração a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e que estabelece que, entre outras atribuições, o pedagogo deve ensinar, dentre outras áreas do conhecimento, também Artes, é válido questionar ainda: se o docente das séries iniciais deve também ensinar artes visuais, de que forma os cursos de Pedagogia estão contribuindo para a formação estética e artística de seus estudantes?

Nesse sentido, precisamos analisar as nuances do proces-

so histórico educacional brasileiro, na tentativa de compreender o posicionamento sobre a questão da formação docente para o ensino das artes, em especial, das artes visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Precisamos também construir uma proposta que contribua para um compromisso efetivo com a melhoria da qualidade do trabalho relacionado à arte e, conseqüentemente, com a educação escolar.

2. Sobre a necessidade de práticas educativas em artes visuais

Ao longo de sua história, a humanidade produziu mecanismos que pudessem comunicar suas idéias e sentimentos em relação ao mundo e, dentre eles, destacamos, como um dos mecanismos que precederam a linguagem escrita, as artes visuais, pois não servem somente como meio de comunicação, mas, sobretudo, como meio de expressão e constituição da própria vida psíquica/subjetiva do ser humano.

Nessa perspectiva, a arte constitui uma forma ancestral de manifestação de pensamento e comunicação, e sua apreciação pode e deve ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. O contato com o conhecimento artístico permite que o aluno compartilhe dos códigos culturais, bem como identifique o papel e o poder que a imagem exerce na produção de sentidos. Privá-lo desse conhecimento é negar o que lhe é de direito: participar efetivamente da vida cultural de seu povo.

Assim, a arte propicia o desenvolvimento da sensibilidade,

da percepção e da imaginação, tanto no ato criador quanto na apreciação de objetos de arte e da própria construção cultural. O aluno que exercita continuamente a sua imaginação está mais preparado para desfrutar das criações artísticas e estéticas, desenvolvendo a capacidade de leitura das imagens que circulam nas sociedades contemporâneas e são permeadas de sentidos.

Sobre a inserção das artes visuais no currículo escolar, Iavelberg (2003) comenta que a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos. Entretanto, não é apenas isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.

Não podemos desconsiderar o espaço que a imagem ocupa na vida do homem contemporâneo, seja em livros, revistas, *outdoors*, cinema, vídeo ou televisão, que nos envolvem com exaustivas imagens imbuídas de significados. Hoje, não podemos subestimar a potencialidade comunicativa e nem os valores construídos pelas produções imagéticas.

Dessa maneira, o conhecimento da arte, segundo Barbosa (1999), dá-se na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. O trabalho com artes na escola deve se tornar um fazer consciente e informado para que a aprendizagem seja possível e significativa.

Percebemos, assim, o quanto é fundamental que as produções imagéticas sejam devidamente exploradas e lidas, de maneira que esta prática se torne significativa no processo educacional. Nesse sentido, Barbosa (1999) ressalta a escola como a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação.

Para tanto, acreditamos que se torna necessário, nos espaços acadêmicos de formação inicial de professores, como os cursos de Pedagogia, ampliar as concepções acerca da arte, em especial, das artes visuais inseridas no processo da produção de significados.

Segundo Iavelberg (2003), é desejável que a formação inicial dos professores seja concretizada em nível universitário. Além dos cursos de magistério, licenciatura, bacharelado, especialização e pós-graduação, nossa prática em formação de professores de arte aponta a necessidade de um processo de formação contínua.

Concordamos com a autora, quando aponta que os cursos de formação inicial e contínua dos professores devem propiciar a vivência de situações de sala de aula, exercícios de pesquisa para seus planejamentos e reflexão em todos os eixos da aprendizagem significativa em arte (IAVELBERG, 2003). Além disso, segundo ela, é tarefa dos cursos de formação docente enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação, segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino de arte.

Podemos, então, perceber o quão são necessários enca-

minhamentos teórico-metodológicos que visem à compreensão da arte como conhecimento humano e sua articulação no sistema educacional. Para tal, os cursos de formação docente devem estar conectados aos pressupostos legais e, sobretudo, comprometidos com o desenvolvimento sócio-cultural das futuras gerações.

Nesse sentido, na seqüência, apresentaremos o relato de uma experiência de formação docente em artes visuais vivenciada por nós.

3. Formação docente em artes visuais: uma experiência

O curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande traz, em seu currículo, uma disciplina denominada ADAI (Atividades para o Desenvolvimento da Arte Infantil), que objetiva permitir aos alunos um contato com o universo artístico e uma reflexão sobre como inseri-la na escola, embora não haja, na Unidade Acadêmica de Educação, um professor com formação específica em tal área de conhecimento. Em virtude disso, as aulas eram costumeiramente ministradas por professores convidados da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia da referida Universidade.

No ano de 2006, como professora substituta do curso de Pedagogia, lecionamos a referida disciplina. Nossa indicação foi sugerida devido ao trabalho monográfico realizado no Curso de Especialização em Educação Básica da UFCG (2004), através do qual entrevistamos professoras dos anos iniciais de uma

escola particular de Campina Grande, que desenvolvia um trabalho com artes visuais. A partir dos resultados obtidos na monografia, constatamos, através dos discursos analisados, a falta de uma formação acadêmica que fornecesse conhecimentos específicos em artes visuais às professoras. Compreendemos que esse desconhecimento as impossibilitava de estabelecer uma mediação capaz de garantir, de fato, uma intervenção pedagógica na produção artística da criança na escola.

Nesse sentido, acreditamos que poderíamos contribuir para a formação docente, ampliando os olhares destinados às artes no contexto educacional, tendo em vista o envolvimento estético, como uma parte do conhecimento da arte, integrado na cultura humana. Para tanto, fez-se necessário o desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico.

No decorrer da disciplina, problematizamos as questões relacionadas à arte-educação, principalmente o lugar da própria disciplina no currículo do curso de Pedagogia e da formação do professor de arte. Houve significativas leituras e discussões sobre a presença da arte na vida do homem, como forma de expressão intelectual e simbólica, articuladas à trajetória do ensino de arte no Brasil.

Entender a arte como processo criador genuinamente humano, que as palavras, na maioria das vezes, não conseguem captar, possibilitou às alunas enxergarem valores estéticos trans-

mitidos em práticas educativas que reproduziram e reproduzem idéias equivocadas em relação ao ensino das artes na escola.

A discussão sobre a trajetória das tendências pedagógicas para o ensino das artes, atrelada a questões sociais, ideológicas e culturais que perpassam o lugar marginal da disciplina e do profissional que a leciona, norteou o caminho percorrido pela disciplina no intuito de salientar a necessidade de que os professores que ensinam artes devem estar preparados teórico-metodologicamente para que sua mediação se torne significativa, na medida em que favoreça ao aluno o desenvolvimento de sua criatividade e criticidade.

Cabe ressaltarmos que as artes visuais, por expressarem um conhecimento particular, com seus conteúdos específicos, devem ser de fundamental importância para a formação docente. Desse modo, tendo em vista o respaldo legal apresentado tanto nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, como na exigência da LDB 9394/96, acreditamos que é necessário propiciar aos professores uma formação voltada para as artes visuais. Assim, procuramos, na disciplina por nós ministrada, proporcionar o desenvolvimento de aspectos pertinentes à formação docente em artes visuais.

Conforme o pensamento de Fusari e Ferraz (2001), a arte-educação deve ser encarada como uma disciplina séria e que contemple o apreciar, o fazer artístico e o refletir criticamente sobre ele. Nessa direção, propusemos a confecção de um

Portfólio de Artes, resultado das experiências com técnicas e materiais artísticos, que pudesse retratar as reflexões e o desenvolvimento estético das alunas no decorrer da disciplina.

A idéia do Portfólio surgiu das inquietações das alunas em desenvolver a habilidade gráfica, através da experimentação de técnicas e materiais que servissem tanto de mecanismo de expressão individual como de instrumento didático-pedagógico para trabalhar com seus alunos.

Outra observação apresentada pelas alunas foi a necessidade de superação do desenho infantilizado de suas produções e da insegurança em se expressarem graficamente, herança da falta de contato com outras formas de expressão, além de práticas educativas reprodutoras e repressoras.

Propusemos, também, a pesquisa e a apresentação, em *slides*, das características estéticas de movimentos artísticos da humanidade, em que as alunas pudessem apreciar e conhecer um pouco da História da Arte. Após cada aula, discutíamos os objetivos, os procedimentos e as mudanças conceituais em relação às artes visuais e ao seu ensino.

Para ilustrar o envolvimento das alunas na disciplina e a importância desta para a sua formação docente, escolhemos algumas falas apresentadas por elas no momento de avaliação final da disciplina:

A disciplina foi bastante proveitosa, pois nos permitiu lançar um novo olhar para as produções artísticas. Pudemos contemplar as obras de colegas e de pintores sem subjulgá-los, considerando que diversas expressões artísticas envolvem fatores que extrapolam os limites de um conceito estético pré-estabelecido socialmente. (Aluna A)

Aprendemos o que realmente é Arte: uma forma de expressão do ser humano que tem em si a capacidade criadora. (Aluna B)

Achei bastante interessante desenvolver atividades referentes à arte, até porque eu nunca vi ou pratiquei algo semelhante durante minha vida escolar. Creio que tive um desenvolvimento considerável no decorrer das atividades, fato que me incentivou a continuar desenvolvendo “meu lado artístico”, que eu não sabia que tinha ou que era capaz. (Aluna C)

Podemos observar que as leituras e reflexões acerca da relação entre arte e educação e a compreensão das categorias e conceitos utilizados na disciplina proporcionaram às alunas um enriquecimento sobre as questões do ensino da arte na formação do pedagogo.

Corroborando com Buoro (2003), voltamos a enfatizar que um educador em artes visuais precisa aprender a reconhecer os elementos que estruturam as linguagens plásticas, ao mesmo tempo em que deve se constituir, ele mesmo, num leitor de imagens visuais.

Dessa forma, concordamos com Osinski (2001) que, ao abordar as tendências contemporâneas do ensino da arte, afirma que

a produção artística não deve ser apenas uma manipulação mecânica de materiais e apreensão de técnicas, mas estar estreitamente vinculada a uma consciência cultural e histórica, onde a expressão se manifesta com propriedade (2001, p. 10).

Diante disso, a partir da idéia de que a arte é um dos modos de conhecimento ao qual as alunas devem ter acesso, nossa proposta na disciplina enfatizou, primeiramente, a promoção de situações em que elas se assumissem como sujeitos capazes de apreciação estética e criação artística, ambas articuladas aos processos e mediações da cultura contemporânea. Em segundo lugar, a disciplina favoreceu que, ao mesmo tempo em que se constituíssem como produtoras-apreciadoras de arte, as alunas construíssem um processo de fundamentação teórico-metodológica necessário a sua formação pedagógica.

Como decorrência de tal trabalho, acreditamos que as alunas envolvidas no processo de formação poderão organizar, na escola, um trabalho com artes que contribua para que seus alunos evoluam em seu saber fazer e apreciar as produções, a história e a comunicação da arte, presentes na vida contemporânea.

Considerações finais

Como exposto anteriormente, o universo da arte se caracteriza como um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz, a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo.

Nessa perspectiva, a arte expressa o movimento dialético da relação homem-mundo (FUSARI e FERRAZ, 2001), cuja complexidade envolve aspectos de caráter simbólico, na medida em que o homem apreende e significa a realidade de forma poética, criativa. Compreendemos, assim, a arte como forma de interação com o mundo, como um conhecimento específico, como uma linguagem própria que expressa as relações sociais e culturais sentidas e vividas no campo de confronto das subjetividades, merecendo ser aprofundada no processo formativo de seres humanos em fase de escolarização.

Assim, este trabalho buscou refletir, de modo circunscrito, sobre a relação da arte com o meio escolar, concentrando-se na formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, podemos afirmar que a construção de competências para o ensino e aprendizagem de arte na escolarização formal é mais abrangente do que simplesmente incluir arte no currículo. É perceptível, nas escolas, de um modo geral, e especialmente na formação de pedagogos, a falta de práticas

educativas voltadas para o ensino e aprendizagem de artes visuais na estrutura curricular de seus cursos de formação.

Essa fragilidade teórico-metodológica acaba enfraquecendo o papel da arte na educação e dificultando o desenvolvimento estético de alunos e professores. Compreendemos que o ensino da arte não deve limitar-se apenas ao desenvolvimento de técnicas, mas favorecer a percepção do educando em relação aos procedimentos que envolvem a leitura dos objetos artísticos.

Desse modo, o trabalho com artes visuais na escola merece um olhar cuidadoso e, para tanto, os projetos e experiências de formação de professores, a exemplo do aqui relatado, devem promover intervenções educativas que os habilitem a assimilar as dimensões apresentadas para o exercício de sua profissão e, a partir daí, promover o desenvolvimento estético, artístico e cultural dos alunos e alunas.

Nesse sentido, percebemos a urgência em operacionalizar uma formação docente comprometida, em primeiro lugar, com o desenvolvimento humano em toda a sua complexidade e, em segundo, com o respaldo legal e institucional do sistema educacional brasileiro.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem

e o ensino da arte. São Paulo: EDUC/Fapesp/Cortez, 2003.

FUSARI, Maria Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo. Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral)

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Sala de aula e formação de professores)

OSINSKI, Dulce R. B. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez. 2001.

ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA EM QUESTÃO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paulo Sérgio Cunha Farias¹

Introdução

A leitura do mundo pelo aluno, como forma de prepará-lo para agir como cidadão ativo frente às questões que lhe são colocadas em seu cotidiano e à sociedade na qual, em diferentes grupos sociais, está inserido, deve ser estimulada já nos primeiros anos da sua formação escolar.

O desenvolvimento destas habilidades, mesmo que não exclusivamente, tem como lugar privilegiado, em função das suas temáticas de ensino, a História e a Geografia. No entanto, em conformidade com Helena C. Callai e Jaeme L. Callai:

Nas séries iniciais do ensino fundamental a ênfase do trabalho docente é a alfabetização, na maioria das vezes compreendida como aquisição da leitura e da escrita, secundariamente o domínio das quatro operações – somar, diminuir, multiplicar e dividir. Muito raramente, de forma difusa e confusa, há lugar para os estudos sociais (CALLAI e CALLAI, 1999, p. 65).

¹ Mestre e doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. pscfarias@bol.com.br

Assim, há um certo privilégio às aulas de Língua Portuguesa e Matemática, ao mesmo tempo em que, nas aulas de História e Geografia, ensina-se muito pouco, ou arrisca-se ensinando o que para o professor parece mais adequado. Contudo, o mais adequado, na maioria das vezes, confunde-se com a memorização de informações fragmentadas e descontextualizadas que não ajudam na alfabetização historiográfica e geográfica do educando.

Atualmente, em face do processo de globalização, a importância da Geografia para a explicação do mundo tem sido bastante realçada. Todavia, isto parece não provocar mudanças de atitude nos professores, que continuam ensinando, nas aulas desta disciplina, conteúdos desconexos ou sem relação entre si, contribuindo para o desinteresse do aluno perante a mesma. Quais as razões para este desinteresse?

Não é fácil estabelecer apenas um fator explicativo desta apatia dos professores e, por conseguinte, dos alunos pela Geografia. Existem várias teses, convergentes e divergentes², que explicam este problema que o ensino desta disciplina enfrenta. Nestas breves páginas, preferimos dar ênfase àquela que acreditamos ser bastante relevante: a ausência de uma orientação teórico-metodológica clara e segura do que ensinar em Geografia, resultante da falta de domínio das teorias e dos conceitos desta disciplina pelo professor que leciona

² Sobre estas teorias, ver STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

nos anos iniciais do ensino fundamental.

Daí, acreditarmos ser importante que, junto com os fundamentos da educação, o licenciando em Pedagogia aprenda alguns fundamentos (conceitos e teorias) da Geografia, para melhor organizar e ministrar os conteúdos desta disciplina nas suas aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Parafrazeando Straforini (2004, p. 51), a formação teórico-metodológica do professor para o ensino de Geografia nesse nível de ensino dá sustentação para a sua visão de mundo, evitando, desta forma, o risco de ensinar, quando ensina, uma Geografia escamoteada por fragmentos de várias linhas e correntes teórico-metodológicas, ou seja, uma verdadeira colcha de retalhos, porém, sem o encanto da simplicidade e do colorido, mas sim, confusa e tênue. Tal formação possibilita ao professor estabelecer, também, qual o mundo que deseja que seus alunos apreendam: o mundo em fragmentos, no qual prevalece a dicotomia entre a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, a sociedade e a natureza, o todo e a parte; ou um mundo na sua forma múltipla, complexa, sistêmica, contraditória e em movimento?

Não pretendemos, nestas páginas, fazer uma reflexão sobre a epistemologia da Geografia, já que existem várias obras nacionais e estrangeiras³, algumas traduzidas para o português, que tratam

³Sobre a história do pensamento geográfico ver SÁEZ, Horácio Capel. *Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova, 1988 (Temas universitários).

deste assunto. Calçados em nossa experiência de três anos como professor substituto da disciplina de Geografia no curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal de Campina Grande, pretendemos, aqui, tecer algumas reflexões sobre o ensino desta disciplina nos cursos de formação de docentes para os primeiros anos do Ensino Fundamental e estabelecer alguns encaminhamentos, a partir da discussão das categorias principais da Geografia e da importância do professor desta disciplina dominá-las. Tais reflexões não se constituem em um receituário ou na única via a seguir, mas podem nortear a organização de um plano desta disciplina nestes cursos. Assim, nosso objetivo, nestas breves linhas, é oferecer alguns subsídios à formação do futuro professor que vai ensinar a disciplina geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. O necessário à formação geográfica de professores para os anos iniciais do ensino fundamental

Em conformidade com Straforini (op. cit., p. 72), “o referencial teórico-metodológico do professor é extremamente importante, pois é ele que vai conduzir toda a sua prática pedagógica”. Para Oliveira (1999 apud STRAFORINI, op. cit., p. 72), ‘o discurso sobre o conhecimento e o ensino de Geografia tem de passar pelo debate teórico, filosófico e utópico’. Corroborando com o mesmo ponto de vista, Kaercher (1998 apud STRAFORINI, op. cit., p. 72) salienta que ‘enquanto não tivermos claro os nossos referenciais teóricos e nossos objetivos,

construiremos [na Geografia] um edifício frágil, confuso, um verdadeiro entulho’.

Isto reforça nossa tese de que, juntamente com o referencial teórico-metodológico da Educação, os cursos de formação de docentes para o ensino nos anos iniciais precisam possibilitar-lhes o domínio dos referenciais teórico-metodológicos da Geografia.

Não estamos, aqui, defendendo uma supervalorização da teoria e dos conceitos em detrimento da empiria. Queremos salientar que sem teorização e sem os conceitos próprios das disciplinas, a explicação dos fenômenos torna-se uma polifonia na qual todos podem falar o que quiserem sobre a manifestação de tais fenômenos no mundo concreto. Por outro lado, a teoria sem o real concreto é vazia, pois toda teoria e todo conceito surgem da reflexão sobre a manifestação do real, servindo para dar-lhe uma unidade explicativa. Dessa forma, a teoria e a empiria são indissociáveis, já que, usando as palavras do filósofo brasileiro Gerd Bornhein, toda teoria sem ação é vazia e toda ação sem teoria é cega.

Não é esta indissociabilidade entre teoria e prática que percebemos nos alunos que ingressam nos cursos de formação de professores para o ensino nos anos iniciais, pelo menos no que toca à ciência geográfica. Ao iniciar a disciplina, suas expectativas são as de que vão estudar, de maneira enciclopédica, os aspectos físicos, humanos, econômicos, políticos etc., do mundo, do Brasil,

do Estado da Paraíba e de Campina Grande, ou, ainda, mapas. Não que a Geografia não se preocupe com a manifestação corpórea destes aspectos e com os mapas, que continuam sendo importante ferramenta para a representação do espaço geográfico. O problema é que, para o iniciado nesta disciplina nos cursos de Pedagogia, estes fenômenos foram apreendidos de maneira estanque, fragmentada, descontextualizada, sem relação entre si e com a vida do educando. Na concepção destes futuros docentes, o que cabe à Geografia como matéria de ensino é permitir ao aluno aprender nomes de acidentes geográficos; quantificar e localizar a produção econômica de dado lugar; identificar o nome de países e das suas respectivas capitais, como se as fronteiras políticas fossem simples linhas que demarcam no mapa territórios com nomes e cores diferentes (portanto, suas concepções estão desprovidas de qualquer entendimento de que tais fronteiras separam poderes muitas vezes conflitantes, de que nem sempre existiram e de que não são eternas, sendo, portanto, históricas); fornecer conhecimentos sobre os fatores humanos numa mera quantificação da população, como se as pessoas não vivessem em uma sociedade marcada por contradições, por desigualdades, por conflitos, que se territorializam. Outrossim, quando trazem uma leitura crítica da realidade, não conseguem fazê-la à luz do espaço geográfico como instância social, aliás, nem o imaginam existir como categoria da Geografia.

Entendemos que tais concepções refletem as condições de ensino da Geografia nas escolas em que estes alunos tiveram outras

experiências de aprendizagem da disciplina e nas quais sobrevivem a metodologia geográfica tradicional de ensino ou um ensino em que a disciplina é confundida com a Economia e a Sociologia.

Assim, urge nos cursos de formação de professores dos anos iniciais discutir os conceitos e as teorias da Geografia, até para que o aluno e futuro professor possa compreender que as concepções que traz sobre o que cabe a esta disciplina como matéria de ensino é um reflexo de experiências anteriores na sua formação escolar, baseada nas influências dos paradigmas clássicos e na assimilação equivocada da concepção crítica pelos docentes que conduziram tal formação, por ele, reflexo do ensino que recebeu. Não podemos continuar reproduzindo estes esquemas nos cursos de formação de professores, se quisermos que os futuros educadores façam da alfabetização geográfica um instrumento para a leitura crítica, a compreensão e a transformação do mundo pelo educando. Não é mais tolerável continuarmos a negar que “a Geografia tem papel fundamental nessa leitura crítica, pois tem nos assuntos do mundo (em suas diversas escalas) a sua matéria-prima” (KAERCHER, 1999, p. 12).

Com base no exposto, um plano para a formação geográfica do professor dos anos iniciais pode seguir algumas diretrizes que lhe permitam o domínio das concepções e dos conceitos próprios da Geografia, possibilitando-lhe, assim, a utilização desses referenciais para construir o conhecimento geográfico, libertando-o da dependência do livro didático, que, originário, em grande medida, do mercado editorial do Centro-Sul, muitas vezes não

corresponde aos objetivos traçados para o ensino nas redes municipais e estadual da Paraíba.

2. O domínio das concepções da Geografia

Como já foi salientado anteriormente, a concepção de Geografia do professor reflete a sua visão de mundo e o que espera das suas aulas nesta disciplina. O domínio dos fundamentos básicos das concepções da Geografia – determinismo geográfico, possibilismo geográfico, nova geografia, geografia humanística, geografia cultural, geografia da percepção e do comportamento, geografia crítica etc., torna-se fundamental para a opção de Geografia que se deseja ensinar, como também para a visão de mundo que o professor deseja que o aluno apreenda na sua formação à cidadania. Portanto, este domínio funciona como um norte para a opção de metodologia do ensino desta disciplina nas escolas, como também evita a aceitação da “pluralidade teórico-metodológica contida nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais [de Geografia]” (SPÓSITO, 1999), documento este que se propõe a ser o norteador da organização dos seus conteúdos nas escolas do país.

O aluno que ingressa nos cursos de formação de professores para a fase inicial do Ensino Fundamental precisa adentrar nos fundamentos da ciência geográfica para compreender que foi no modelo analítico dedutivo-indutivo do positivismo, no qual se “fragmenta o todo, estudando as partes para depois juntá-las, como

se a realidade fosse uma somatória de partes estanques” (STRAFORINI, op. cit., p. 57), que o possibilismo geográfico de Vidal de La Blache e seus seguidores se inspiraram para estabelecer a metodologia de pesquisa geográfica baseada na separação homem/natureza. Esta concepção geográfica, originária da França, influenciou decisivamente e continua influenciando o ensino da Geografia no Brasil, tendo em vista que a criação dos primeiros cursos de Geografia e a formação dos primeiros professores no nosso país foram realizadas, na década de trinta do século passado, por professores franceses, portanto, sob forte influência deste paradigma geográfico⁴.

No ensino, a escola lablachiana inaugurou, no dizer de Kaercher (op. cit., p. 13), a metodologia das “famosas gavetinhas”, na qual o ensino da Geografia começa com o estudo do relevo, das rochas, da hidrografia, da vegetação, do clima e, depois, passa para o estudo da população, da economia, das cidades etc. Nesta metodologia, os assuntos são abordados separadamente, de forma que se dicotomizam as relações homem/natureza.

Esta abordagem centraliza os seus estudos na descrição das paisagens, consideradas como a síntese entre o homem e o meio, mas fica só na aparência das suas formas, não se preocu-

⁴Sobre a formação dos primeiros cursos de Geografia e dos primeiros professores no Brasil, ver ANDRADE, Manuel Correia de. A trajetória e os compromissos da geografia no Brasil. In: CARLOS, Ana Fani A. et. al (orgs.). A geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

pando, portanto, com os processos sociais que as modelam. Aliás, o homem, em tal concepção geográfica, é visto mais pela sua força, através da qual, com seus instrumentos concebidos e utilizados localmente, modela a paisagem, do que como indivíduo inserido em sociedade sob o modo de produção capitalista. Tal modo de produção, desde as suas origens, apresentou o caráter de produzir profundas desigualdades entre os homens, unificar as técnicas e os instrumentos de produção, subordinar a natureza ao seu domínio, transformando-a em segunda natureza (natureza tecnicizada, cientificizada e informacionalizada) etc., em nome do lucro, sua essência ontológica.

Portanto, se a idéia é alfabetizar geograficamente o aluno para a leitura crítica do mundo, a formação do professor não pode se basear nesta concepção que, ao nosso ver, não possibilita a assimilação do espaço geográfico como totalidade complexa, contraditória e em movimento, como a sociedade que o produz e o reproduz.

Outro assunto que necessita do entendimento das concepções da Geografia refere-se aos recortes regionais ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, notadamente a divisão regional da Paraíba⁵ e a região Nordeste. Tais recortes não foram concebidos aleatoriamente, portanto, não são desprovidos de fundamentação

⁵ Sobre este assunto, ver MOREIRA, Emília de Rodat F. Mesorregiões e microrregiões da Paraíba: delimitação e caracterização. João Pessoa: GEPLAN, 1988.

geográfica e nem estão desprovidos de intencionalidades por quem os concebeu e por quem os utiliza para determinados fins.

Embora a divisão regional da Paraíba em mesorregiões e microrregiões procure levar em consideração as diferenças da organização espacial do Estado, notadamente para a delimitação e a caracterização das quatro mesorregiões, o critério de polarização das cidades, baseado na teoria positivista das localidades centrais do geógrafo alemão Walter Chistaller⁶, bastante utilizado nos estudos de hierarquia urbana pela nova geografia, parece-nos definir a delimitação de algumas das 23 microrregiões. Não custa lembrar que as influências de cidades como Patos, Campina Grande e João Pessoa extrapolam bastante os limites das suas microrregiões. As influências de Campina Grande no que toca aos serviços de saúde, por exemplo, se faz sentir em várias cidades do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. Além disso, as facilidades de transportes e de comunicação, possibilitando que as atividades econômicas mo-

⁶ A teoria das localidades centrais, proposta por Walter Chistaller para os estudos das relações entre cidades, toma como variável-chave a centralidade de uma cidade a partir dos bens e serviços disponibilizados aos consumidores. Pelo esquema, os bens e serviços se distribuem qualitativamente e quantitativamente de forma diferenciada entre os diversos núcleos da rede urbana de uma região, indo dos mais elementares, presentes nas pequenas cidades, até os mais raros, caros e sofisticados, presentes só nas grandes metrópoles. Uma série de situações intermediárias se situaria entre estas duas situações. A maior ou menor centralidade de uma cidade estaria relacionada, assim, à quantidade e à qualidade dos bens e dos serviços disponibilizados por ela aos consumidores e definiria a sua área de influência, indo desde as áreas rurais mais imediatas para as pequenas cidades, até toda a região para as metrópoles. Desse modo, estabelecia-se uma região funcional e hierarquicamente organizada em função de um pólo principal (as metrópoles).

dermas e os homens de dinheiro mantenham relações cada vez mais extralocais, como também o desemprego e a mobilidade dos mais pobres direcionando os fluxos migratórios para os centros maiores, invalidam a estrutura piramidal e militar da teoria da polarização utilizada na delimitação das regiões funcionais⁷.

O Nordeste apresentado aos alunos nos anos iniciais é o mesmo delimitado pelo geógrafo Fábio Guimarães, em trabalho para o IBGE, na década de 1940, com a exceção da integração da Bahia e de Sergipe, provindos, posteriormente, da extinta região Leste, à supra-referida região. O critério utilizado para a sua delimitação foi baseado no conceito de região natural, tributário da escola determinista da Geografia. Segundo este conceito, uma região é constituída pela combinação dos elementos da natureza em uma área, sendo que determinados elementos dominantes passam a constituir as marcas da sua singularidade. Assim, segundo este conceito, o que caracteriza o Nordeste é o domínio do clima semi-árido; como a floresta amazônica caracteriza o Norte; o cerrado, o Centro-Oeste; o planalto e as serras, o Sudeste; e o clima sub-tropical, o Sul. Na utilização desse critério, a região se confunde com domínio, com ecossistema, negando que a região representa as diferenças da distribuição dos homens e dos recursos na organização do espaço brasileiro pela sociedade ao longo da história. Nega-se,

⁷ Sobre as novas relações cidade-cidade, cidade-campo e o novo modelo de hierarquia urbana, ver SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 45-74.

portanto, o caráter histórico da região.

Hoje, esta divisão regional do país se presta, na verdade, para o que foi elaborada: dispor de unidades territoriais para fins censitários e para encaminhar os investimentos públicos do Governo Federal em saúde, educação etc. Na sala de aula, esta divisão regional não dá conta do estágio em que se encontra atualmente o espaço geográfico nacional, daí a necessidade de se recorrer a outros recortes regionais, como o da divisão do país em três complexos regionais (Amazônia, Centro-Sul e Nordeste), proposta pelo geógrafo Pedro Geiger, ou a proposta de regionalização do país elaborada pelo geógrafo Milton Santos e pela socióloga Ana Clara Torres Ribeiro. A primeira proposta se baseia no conceito de divisão territorial do trabalho, procurando entender como a produção/reprodução do capitalismo distribui desigualmente os homens e os recursos pelo território nacional. A segunda leva em consideração as diferenças de densidades dos objetos geográficos e das relações sociais racionalizadas e racionalizantes⁸ pelo território nacional. Nesta proposta, o Brasil se encontra dividido em quatro regiões: Norte, Centro-Oeste, Nordeste e Concentrada, esta última formada pelas regiões Sudeste e Sul da proposta do IBGE.

Não estamos sugerindo, aqui, que tais propostas não apresentem problemas, os quais não nos cabe analisar no espaço limitado a esta reflexão. O que estamos querendo salientar é que tais

⁸ O uso do termo se presta a adjetivar as ações pautadas na racionalidade técnico-científica.

propostas, apesar dos seus limites, são mais fidedignas para o entendimento da organização regional atual do espaço nacional do que a que vigora por tanto tempo no livro didático e, por conseguinte, nas aulas de Geografia, nas escolas de Ensino Fundamental, notadamente nos seus anos iniciais. Por que estas propostas são esquecidas no ensino da disciplina nestas escolas?

Acreditamos que isto está relacionado ao fato dos professores tomarem o livro didático como o único instrumento para o estudo da regionalização do país, no qual a proposta de regionalização predominante é a dos tradicionais recortes pautados no conceito de região natural, elaborados na década de quarenta do século passado. Quando muito, é possível encontrar em alguns manuais utilizados nas aulas de Geografia nos anos iniciais do ensino, a regionalização do espaço nacional nos três complexos regionais (Amazônia, Centro-Sul e Nordeste). Contudo, nos dois casos, falta a devida fundamentação teórica para facilitar a escolha da melhor opção de regionalização do país. Entendemos que isto se deve a deficiências do processo de formação dos docentes, pois, como não dispõem da fundamentação teórica necessária, privilegiam o recorte já tradicional, ou quando trabalham a divisão regional dos três complexos, não conseguem enxergar os critérios que definem a sua delimitação.

É notório que, no ensino da disciplina geográfica nas escolas, tributário de alguns livros didáticos e da formação geográfica dos professores nas licenciaturas em Pedagogia, persistem as noções

de espaço como localização dos fenômenos e de espaço como palco das atividades do homem. Em tais noções, o espaço é humano porque o homem o habita e não porque o constrói e o reproduz. Nelas, há uma omissão do papel ativo da sociedade na produção e reprodução do espaço, condição essencial à reprodução das relações sociais e da própria reprodução da espécie humana. Assim, a sociedade atua, para as satisfações das suas necessidades, sobre um palco que lhe oferece tudo o que é necessário, como se para a sua reprodução a sociedade não necessitasse de produzir e reproduzir os seus arranjos espaciais.

Mesmo os procedimentos para o desenvolvimento da percepção espacial da criança, bastante difundidos nos cursos de formação de professores, precisam da fundamentação teórico-metodológica da Geografia. Portanto, o trabalho do professor dentro desta proposta metodológica exige o seu conhecimento dos fundamentos da geografia da percepção e do comportamento.

Esta concepção geográfica que recebeu, entre outras, a forte influência do behaviorismo, “dedicou-se exclusivamente ao papel desempenhado pelo homem, como ser independente, não com a sociedade na forma como ela se apercebe no espaço. É, assim, profundamente subjetivista” (ANDRADE, 2006, p. 180-181).

Embora sirvam para desenvolver a percepção espacial da criança, fato relevante para sua iniciação nos estudos geográficos, as influências desta tendência em estágios posteriores do ensino da

Geografia, baseando-nos nas aferições de Manuel Correia de Andrade,

... dificulta[m] uma reflexão objetiva, coletiva, de vez que a percepção de cada lugar será realizada de forma diferente entre indivíduos [crianças], sobretudo quando oriundos de classes diferentes – os valores sociais variam de uma classe a outra – de origens diferentes – se oriundos do campo ou da cidade – e de nações e culturas diferentes. Não haveria uma concepção do espaço, quando se passasse do individual ao social, mas uma superposição de espaços para um mesmo lugar (ANDRADE, op. cit., 2006, p. 182).

Esta ausência de uma visão espacial coletiva dificulta as pretensões de uma leitura crítica do mundo real, no qual os conflitos, as desigualdades, as contradições etc., estão concretamente inscritos no espaço geográfico e têm como origem o modelo de sociedade que se estabeleceu a partir da dominação do mundo pelo modo de produção capitalista. Portanto, a existência de tantos mundos quanto o número de alunos em processo de formação geográfica dificulta a leitura coletiva, objetiva e crítica do espaço geográfico, embora esta concepção geográfica deva ser tomada como o ponto de partida para os estudos geográficos no ensino infantil.

Como vivemos em um período que nos coloca desafios grandiosos - pobreza, violência, degradação ambiental, corrupção, individualismo narcísico sobrepondo-se às ações sociais coletivas,

globalização do capital etc., as escalas espaciais individuais tornam-se um entrave à organização coletiva em busca de uma radical transformação da sociedade enquanto sociedade política. Por isso, acreditamos que só o entendimento da totalidade da sociedade se realizando no e com o espaço total pode contribuir para esta transformação. Precisamos mostrar, em nossas aulas de Geografia, embora sem desconsiderar a subjetividade de cada aluno, o mundo tal qual ele é. Esta é a condição para que o ensino desta disciplina cumpra os seus objetivos: a formação do educando para transformar a sua realidade.

Assim, se esperamos alfabetizar geograficamente o educando para a leitura crítica e para transformar a realidade social, temos que formar o docente que vai ensinar a Geografia numa perspectiva geográfica crítica, que enxergue o espaço como um produto das relações dialéticas dos homens entre si e com a natureza. Nesta perspectiva, o espaço geográfico assoma-se como uma “totalidade em contínuo processo de totalização” (SANTOS, 1999). Isto significa pensá-lo em sua multidimensionalidade, multiplicidade, complexidade, contraditoriedade e movimento. Em conformidade com José William Vesentini, formar o docente nesta perspectiva significa oferecer-lhe a possibilidade de ensinar

... uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos. [...]. Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado

pelo homem e enquanto dimensão da história, da política. No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em ‘arrolar fatos’ para que ele memorize. [...]. Inspira-se sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço. Essa geografia é ainda embrionária, especialmente no ensino. Mas é a geografia que devemos, geógrafos e professores, construir (VESENTINI, 1998, p. 36-37).

Por fim, formar o docente na perspectiva crítica da Geografia evita que o mesmo reproduza em suas aulas desta disciplina a dicotomia homem/natureza, os esquemas teóricos a-históricos legados do positivismo, a visão do espaço como mera localização dos fenômenos e palco das atividades do homem, e as escalas individuais subjetivistas, que retiram o homem vivendo em sociedade do lugar proeminente de produtor do espaço e não conduzem aos questionamentos sobre em que condições se dá esta produção.

3. O domínio das categorias ou conceitos da Geografia

A Geografia se notabiliza, no conjunto das ciências sociais, por estudar a sociedade a partir de alguns conceitos ou categorias: espaço geográfico, território, paisagem, região e lugar. São estes conceitos ou categorias que, juntamente com os métodos e técnicas desta disciplina, dão a ela identidade entre as diversas especialidades do conhecimento científico.

Um estudo, para ser geográfico, precisa levar qualquer um

destes conceitos ou categorias em consideração, se não se quiser incorrer no erro de confundir esta disciplina com outras do campo dos estudos da sociedade. Assim, uma análise das atividades econômicas, das relações sociais, da manifestação da cultura, do exercício da política etc., que não parta da dimensão espacial, pode ser Economia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, mas não Geografia. Levar isto em consideração evita, também, que o ensino de Geografia se confunda com o da Sociologia, da Economia, da História etc.

Assim, a formação docente para a fase inicial do Ensino Fundamental não pode preterir de fornecer o domínio dos conceitos ou categorias da Geografia ao professor. Sem este domínio, a alfabetização geográfica, encarada como a oportunidade de fornecer ao educando a leitura crítica do mundo através dos conceitos desta disciplina, pode não ocorrer. Dessa forma, para o professor possibilitar esta modalidade de alfabetização ao educando, nesta fase, “é importante conhecê-los [os conceitos] para só então discutir o modo de melhor utilizá-los, pensá-los, repensá-los e quem sabe propor palavras e conceitos novos” (SOUSA NETO, s.d., p. 525).

3.1 O espaço geográfico

Segundo Sousa Neto (op. cit., p. 525), o espaço geográfico é uma categoria extremamente ampla. Para o referido autor, primeiro, porque deseja se diferenciar do estudo de outros espaços, posto

que o estudo do espaço, em geral, não é monopólio da Geografia; depois, porque sua abrangência contém os demais conceitos que os geógrafos costumam utilizar; finalmente, porque abarca fenômenos naturais e sociais, à medida que busca abordar a complexidade das relações que transformam permanentemente o mundo.

Contudo, é importante estabelecer, aqui, como alguns geógrafos definem esta categoria.

De acordo com Carlos (1992), o espaço é um produto social, pois é produzido pela sociedade através do processo de trabalho. Neste processo, os homens, organizados socialmente e munidos de instrumentos técnicos de trabalho, transformam a natureza em coisas úteis e necessárias à reprodução de suas vidas (casas, campos cultivados, fábricas, estradas, barragens, cidades etc.), sendo o resultado desta transformação o que denominamos de espaço geográfico.

Além de produto, o espaço geográfico é meio e condição de reprodução da sociedade (CARLOS, op. cit.), pois se constitui no seu entorno imprescindível (não há sociedade sem espaço e espaço sem sociedade) e está organizado de maneira a permitir a sua continuidade.

Claro que o caráter de continuidade de um modelo de sociedade não significa ausência de mudanças na sua estrutura e nos seus arranjos espaciais. Um modelo de sociedade histórica-

mente determinado passa por mudanças constantemente e com elas, mudam, também, os seus arranjos territoriais; porém, estas mudanças visam a sua reprodução, pois é necessário manter seus traços essenciais. Se estes traços essenciais mudarem, o modelo de sociedade entra em declínio, junto com sua organização espacial; emerge, então, um novo modelo, com sua estrutura espacial específica. No capitalismo, por exemplo, a propriedade privada dos meios de produção, a divisão social em classes antagônicas, a produção visando ao lucro, continuam como princípios organizadores da sociedade, embora este modo de produção tenha passado por algumas fases: a mercantilista, a concorrencial, a monopolista e, para alguns, a informacional. Assim, os acréscimos e as supressões constantemente impostos ao espaço têm como fim manter os traços essenciais que organizam o seu modelo de sociedade.

Esta constatação do espaço como uma importante instância do social, que contém e está contida nas outras instâncias (política, econômica, cultural etc.), é verificada em Santos (1999), ao defini-lo como “um sistema indissociável e contraditório de objetos e ações”.

Cumpramos advertirmos que a definição do espaço como um sistema não corresponde à dada por algumas abordagens da teoria dos sistemas que, concebidas fora das análises calcadas na história, portanto indiferentes às ações, consideram que os objetos existem e se relacionam no interior de um sistema fechado,

homogêneo e sem movimento. O espaço sistema definido por Santos corresponde a uma totalidade em movimento incessante de totalização. Atualmente, em função do processo de globalização, esta totalidade tornou-se empírica, concreta, pois unificou todos os homens e os lugares em um sistema único: o sistema-mundo. Daí vem a sua teoria de que o espaço geográfico se mundializou. O sistema é indissociável e contraditório porque os objetos e as ações existem em sua unidade dialética, portanto o espaço não é formado apenas pelos objetos (cidades, prédios, auto-estradas, pontes, campos cultivados etc.) ou apenas pelas ações (relações sociais), mas pelos objetos e as ações em conjunto. É, por isso, segundo o autor, um híbrido. A contraditoriedade do sistema é quem revela a sua dinamicidade. Se a sociedade muda em função das suas contradições internas, mudam os objetos e seus arranjos para atender as novas ações. Assim, para o autor supracitado, o espaço geográfico contempla um conjunto de objetos e de ações que se realizam sobre os objetos, e estes são impostos ao território para servir à realização das ações. Em suma, o espaço geográfico é o resultado das ações sobre o próprio espaço, intermediadas pelos objetos, naturais e artificiais; é um conjunto de objetos mais a vida que os anima.

É com base nestas acepções que podemos afirmar que o espaço é a “cara” geográfica da sociedade que o produz e o reproduz. É um “texto” que precisa ser lido, compreendido, interpretado e reescrito, daí o papel fundamental da Geografia como disciplina escolar e da importância da formação geográfica.

fica do professor que vai ensiná-la. É da leitura crítica, da compreensão e da interpretação do espaço geográfico que o educando pode reescrevê-lo (transformá-lo), de maneira que a sua produção atenda, com justiça, aos interesses de todos e não aos interesses de alguns privilegiados, como constatamos na atual organização do espaço brasileiro, no qual são exemplares a fragmentação social do tecido urbano, expressa no contraste entre as paisagens dos bairros nobres e das favelas, e a exclusão sócio-espacial produzida pela concentração fundiária no campo e a especulação imobiliária nas cidades, responsáveis pelo aparecimento, em sua estrutura social, dos movimentos dos Sem Terra e dos Sem Teto.

Contudo, parafraseando Sousa Neto (op. cit., p. 526), o espaço geográfico tanto pode ser uma cidadezinha do interior da Paraíba como o continente asiático; a praça da igreja matriz de Soledade-PB ou os países do Mercosul. Daí, segundo o referido autor (op. cit., p. 526), para se compreender geograficamente o espaço que a sociedade vive e produz, é preciso que se façam duas coisas:

A primeira diz respeito à delimitação do espaço que se deseja apreender, ou seja, à **grandeza espacial**. Trata-se de definir se o espaço geográfico a ser estudado é o da rua, de um bairro, da cidade, das cidades que compõem uma região etc. Já **a segunda** diz respeito à **qualidade do fenômeno** que se quer compreender, ou seja, o processo de

industrialização da cidade, a mecanização do campo, a origem geográfica dos produtos que são comercializados na feira, o processo de desertificação em áreas naturais do mundo, o êxodo rural, o surgimento de bairros populares etc. (SOUSA NETO, op. cit., p. 526, grifos do autor).

3.2 O território

“O território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 1995, p. 78). Assim, esta categoria geográfica “diz respeito ao controle exercido por uma dada população sobre uma determinada porção do espaço geográfico” (SOUSA NETO, op. cit., p. 530). O território é um campo de forças, envolvendo relações de poder que delimitam áreas contínuas e descontínuas, nas quais o pertencimento ou não ao grupo social que as delimita e as apropria é o critério que define a permissão ou a proibição ao seu acesso; os territórios do tráfico nas favelas do Rio de Janeiro são um exemplo contundente dessas relações de força se exercendo no espaço geográfico.

Em conformidade com Souza (op. cit., p. 84), o conceito de território surge, na tradicional Geografia Política, como o espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente constituídos) que é apropriado, ocupado por um grupo social. Da sua gênese, no momento da sistematização da Geografia como

ciência no final do século XIX, até recentemente, o conceito de território se restringia a definir os limites do Estado-Nação, confundindo-se, assim, com o território nacional.

Atualmente, em função da assimilação de novas vertentes teóricas pelos geógrafos, notadamente os estudos de Michel Foucault sobre as micro-políticas, nos quais o referido filósofo expõe as diversas redes de poderes, em múltiplas escalas, que existem na sociedade, o conceito de território ganhou abrangência e se fertilizou, tornando-se uma importante ferramenta para a compreensão das diversas relações de poder que demarcam fronteiras no espaço geográfico.

Dessa forma, considera-se, hoje, que no interior das porosas fronteiras do Estado-Nação, resultantes do enfraquecimento do seu poder com a implantação das políticas neoliberais de destruição dos entraves aos limites de circulação do capital, existem diversos territórios em várias escalas espaciais e temporais. Parafraseando Souza (op. cit., p. 81), nas primeiras, os territórios são construídos e desconstruídos desde a escala acanhada (a rua) à internacional (a área formada pelo conjunto de países-membros da OTAN); nas segundas, os territórios são construídos e desconstruídos em séculos (o Império Romano), décadas (a divisão de Berlim pelo muro durante a bipolaridade entre o capitalismo e o socialismo), anos (a cidadela de Canudos construída por Antônio Conselheiro e seguidores na Bahia, no século XIX), meses ou dias (os territórios das diferentes classes sociais no Parque do Povo durante as festas juninas em

Campina Grande-PB). Os territórios podem ter um caráter permanente (o território do Estado da Paraíba) ou uma existência temporária, cíclica (os territórios da fé dos encontros religiosos realizados em Campina Grande-PB durante o carnaval⁹).

Esta ampliação do conceito de território às várias relações de poder que se exercem no espaço geográfico tem possibilitado estudos sobre os territórios de gangues de adolescentes, das prostitutas, dos homossexuais, do tráfico de drogas, dos indígenas, dos negros (os quilombos) etc.

Em vista disso, a formação geográfica dos docentes para o ensino nos anos iniciais deve permitir-lhe o domínio deste conceito, pois a alfabetização geográfica exige a sua construção para que a criança entenda os diversos territórios existentes no seu espaço vivido. Para Lana de Souza Cavalcanti,

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por ele percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar elementos desse conceito – territorialidade, nós, redes, tessituras, fronteiras, limites, continuidade, descontinuidade,

⁹ Ver COSTA, Antonio A. As territorialidades êmicas e fâgicas da fé em oposição ao discurso pela diversidade em Campina Grande-PB. In: Revista de Geografia, Recife, UFPE/DCG/NAPA, v. 23, nº 2, jul/dez de 2006.

superposição de poderes, domínio material e não material no âmbito do vivido pelo aluno (CAVALCANTI apud SOUSA NETO, op. cit., p. 531).

3.3 O lugar

Para Santos (1997), o lugar é um conjunto de objetos que tem autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamento, mas não tem autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem.

Do conceito elaborado pelo referido autor, evidencia-se que o lugar não se explica por si mesmo. Para o seu entendimento torna-se recorrente visitar as outras escalas: a regional, a nacional e a mundial, pois as mesmas têm como ponto de realização o lugar. É esta especificidade de concretizar as demais escalas que torna a explicação do lugar bastante complexa. Porém, se o lugar recebe do mundo, do país e da região vetores que lhe são externos, contempla também aquilo que lhe é interno, que no dizer de Sousa Neto refere-se ao

[que] está ligad[o] à memória das pessoas, a sua vivência cotidiana, a história de vida, a realização material mais imediata, que são coisas que acontecem na casa em que se mora, nas ruas em que se anda, nos locais em que se brinca e onde

se efetiva o trabalho, enfim, nos espaços em que se concretiza uma certa rotina (SOUSA NETO, op. cit., p. 527).

É esta combinação entre o externo e o interno que possibilita que cada lugar seja único (singular).

Para Sousa Neto (op. cit., p. 526), “o conceito de lugar é fundamental na construção de todos os outros conceitos, mais ainda quando se trata do Ensino Fundamental”. Por isso, é importante que os cursos de formação docente permitam o seu domínio.

É na dimensão do espaço vivido pela criança (o lugar), espaço de suas experiências iniciais, que o professor deve iniciar o processo de alfabetização geográfica, pois são essas experiências “que permitem a construção dos conceitos através das noções de localização/orientação, direção, distância/proximidade, ordem, continuidade, permanência/mudança, semelhança/diferença” (SOUSA NETO, op. cit., p. 527).

Contudo, como o lugar não se explica por si mesmo, torna-se recorrente compreendê-lo em suas relações com outros lugares, uma vez que os vetores vindos de outras escalas se materializam em formas e conteúdos geográficos no seu interior. Para exemplificar, tomemos o caso do professor que ensina Geografia na primeira fase do Ensino Fundamental a crianças do Bairro do Catolé em Campina Grande-PB. Como explicar à criança a presença do Shopping Iguatemi na paisagem do bairro, se não recorrendo à

escala do mundo, mais especificamente, como a partir dos EUA, onde foram criados, estes espaços se tornaram os templos de consumo de massa em todo o mundo?

Em suma, a formação do professor deve prepará-lo para permitir que a criança:

[reflita] sobre seu lugar, as implicações ou a significação desse lugar, a compreensão de que outros lugares são diferentes, [...] desenvolva determinadas habilidades espaciais e que tenha informações objetivas do seu e de outros lugares (CAVALCANTI apud SOUSA NETO, op. cit., p. 527).

3.4 A região

O conceito de região - derivado da palavra latina *regere*, que quer dizer reger, reinar, foi utilizado inicialmente para as áreas de dominação político-administrativa, as áreas de conquista territorial, do Império Romano. A região tornou-se, quando da sistematização da Geografia como ciência, um dos seus conceitos clássicos, portanto, muito utilizado pelos geógrafos. No entanto, nas palavras de Milton Santos, estes geógrafos:

Durante um longo período estudaram [a região] isoladamente do mundo como um todo. Viam-na como uma entidade autônoma, com aspectos particulares, o que equivalia a dividir o mundo em uma infinidade de regiões auto-suficientes, mantendo poucas relações entre si (SANTOS, 1997, p. 45).

Era como se as relações entre os espaços se restringissem ao local-local, mas o movimento de mundialização do capital engendrou as relações local-global, e as regiões passaram a ser percebidas, notadamente pela Geografia Crítica, “como uma dimensão espacial das especificidades sociais em uma totalidade espaço-social, cujo motor das suas construções é a divisão territorial do trabalho, que define o que será produzido aqui e ali” (CORRÊA, 1987).

Nesse sentido, as regiões passaram a ser entendidas como as marcas da distribuição diferenciada dos homens e dos recursos pelo território sob o capitalismo, que longe de homogeneizar o espaço geográfico, “acentua o seu processo de regionalização, pela simultaneidade dos processos de diferenciação e integração que vem se verificando dentro da progressiva globalização da economia desde o século XV” (CORRÊA, op.cit).

Assim, segundo as aferições de Milton Santos:

Compreender uma região passa pelo entendimento do funcionamento da economia no nível mundial e seu rebatimento no território de um país, com a intermediação do Estado, das demais instituições e do conjunto dos agentes da economia, a começar pelos seus agentes hegemônicos (SANTOS, 1997, p. 46).

Nessa perspectiva, a região é concebida como um produto histórico, criado por relações sociais, e não como um recorte

natural. Assim, não pode ser considerada como um todo homogêneo, indiferenciado. É importante, também, considerar as diferenciações sociais que fundamentam as relações entre as pessoas de uma dada região (SOUSA NETO, op. cit., 530).

É isso que o processo de formação geográfica dos professores deve levar em conta, porque esta perspectiva abre as possibilidades para que o professor apresente o Nordeste e a divisão regional da Paraíba ao aluno, nos anos finais da primeira fase do Ensino Fundamental, não como produtos da natureza, mas como especificidades sociais das totalidades sócio-espaciais mundial e brasileira.

3.5 A paisagem

É a parte visível do espaço geográfico, ou a parte do espaço geográfico apreendida pela visão. Em conformidade com Milton Santos, a paisagem é:

Tudo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...]. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (SANTOS, 1997, p. 61).

Segundo a classificação clássica da Geografia, a paisagem pode ser natural ou cultural (artificial). “A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem, enquanto grosseiramente podemos dizer que a paisagem natural é aquela ainda não modificada pelo esforço humano” (SANTOS, op. cit., p. 64). Esta

classificação que diferencia a paisagem natural da cultural perdeu, praticamente, o seu sentido, já que “é muito difícil hoje falar em lugares que ainda não foram modificados pela ação social dos homens” (SOUSA NETO, op. cit., p. 528). No dizer de Milton Santos:

Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações econômicas e políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social (SANTOS, op. cit., p. 64).

“A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção” (o que chega aos nossos sentidos). Como a percepção é uma apreensão seletiva e diferenciada entre os indivíduos, a paisagem é sempre representada de maneira muito particular por cada pessoa. No entanto, “a percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitamos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência” (SANTOS, op. cit., p. 62).

A paisagem é sempre heterogênea, formada pela combinação de formas naturais e artificiais. Suas formas artificiais são velhas e novas, mas sempre com o predomínio das novas. Por isso, a paisagem é sempre um acúmulo do tempo histórico comprimido nos objetos geográficos que a formam.

A paisagem está em constante processo de mutação, “resultante de movimentos superficiais e de fundo da sociedade”

(SANTOS e SOUZA apud SANTOS, op. cit., p. 61). Estas mutações podem ser funcionais e estruturais (SANTOS, op. cit., p. 69-70). As primeiras podem ocorrer em horas do dia, nos dias da semana ou em épocas do ano. Um exemplo que podemos considerar dessa mutação em épocas do ano é o do Parque do Povo, em Campina Grande. Antes, durante e depois das festas juninas, sua função não é a mesma e sua paisagem também não. As mutações funcionais podem se dar em relação às mudanças de função e às diferentes funções para cada pedaço da paisagem. Quanto às mutações estruturais, referem-se às mudanças das formas, que podem ocorrer pelo desgaste dos materiais, pelo seu envelhecimento ou desgaste físico (a exemplo de partes do Centro Histórico de João Pessoa) e pelo desuso ou desvalorização pela preferência social a outras formas, o envelhecimento ideológico (a troca da casa pelo apartamento como forma de residência de segmentos das classes média e média-alta de Campina Grande-PB).

A paisagem possui, ainda, um valor estético, por isso mexe com os nossos sentidos – impressões de encanto e medo, prazer ou angústia, aproximação ou distanciamento. Portanto, existe não só a partir dela mesma, mas também a partir das sensações das pessoas ao entrar em contato com essa paisagem (SOUSA NETO, op. cit., p. 528).

A compreensão da paisagem a partir do estabelecimento de semelhanças e diferenças entre os lugares (as diferenças das

paisagens do centro e dos diferentes bairros de uma cidade, das paisagens urbanas e rurais) é um importante caminho para os estudos geográficos na escolaridade inicial. Por isso, cabe à formação docente em Geografia possibilitar o domínio do seu conceito e dos métodos de seu estudo ao professor, no sentido de permitir-lhe tirar o melhor desse conceito no processo de alfabetização geográfica dos alunos.

Considerações finais

A alfabetização geográfica, entendida, neste estudo, como o domínio dos conceitos da Geografia pela criança para explicar a sua realidade, é tão importante quanto a alfabetização que a prepara para ler, escrever e dominar as quatro operações fundamentais (somar, diminuir, multiplicar e dividir). Para que esta alfabetização ocorra, a formação docente deve permitir ao professor o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos e dos conceitos da Geografia. É esse domínio que lhe possibilita, já nos primeiros anos da vida escolar, instrumentalizar o educando para a leitura crítica do mundo.

A preparação do professor para dominar os fundamentos teórico-metodológicos e os conceitos da ciência geográfica é o cerne para que, em suas aulas de Geografia, desenvolva no aluno a capacidade de compreender a espacialidade dos fenômenos sociais, condição essencial para a atuação ativa frente às questões colocadas à sociedade, na qual, em diferentes grupos

sociais, o educando está inserido.

Levar estas premissas em consideração, nos cursos de formação docente, evita a reprodução de velhos esquemas do ensino da Geografia, nos quais a memorização de informações desconexas, fragmentadas e alheias à vida do educando, produziu a imagem desta disciplina como sinônimo de “decoreba”.

Por isso, é preciso mostrar nestes cursos uma Geografia mais ativa, de caráter prático-utilitário para o homem, reveladora das “máscaras” sociais, para que o professor possa fazer do ensino desta disciplina um importante instrumento de formação do aluno à cidadania.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. A trajetória e os compromissos da Geografia no Brasil. In: CARLOS, Ana Fani A. et al. (orgs.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. da UFPE, 2006.

CALLAI, Helena C.; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999, p. 66-74.

CARLOS, Ana Fani A. **Espaço e indústria**. 5. ed. São Paulo, 1992. (Repensando a Geografia).

COSTA, Antonio A. As territorialidades êmicas e fágicas da fé em

oposição ao discurso pela diversidade em Campina Grande-PB. In: **Revista de Geografia**, Recife, UFPE/DCG/NAPA, v. 23, nº 2, jul/dez de 2006.

CORREIA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 2. ed. São Paulo, 1987. (Série Princípios).

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999, p. 11-21.

MOREIRA, Emília de Rodat F. **Mesorregiões e microrregiões da Paraíba: delimitação e caracterização**. João Pessoa: GAPLAN, 1988.

SÁEZ, Horácio Capel. **Filosofia y ciência en la Geografía contemporanea**. Barcelona: Barcanova, 1988. (Temas Universitarios).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOUSA NETO, Manoel F. de. Aprendendo a pensar Geografia: a construção dos conceitos no ensino fundamental. In: **Formação continuada de professores da rede pública**. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste, s.d.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de et al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

SPOSITO, Maria Encarnação B. Parâmetros Nacionais para o ensino de

Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da educação** – Parâmetros e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

A GEOGRAFIA FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucivânio Jatobá¹

Introdução

A Geografia é uma ciência cuja conceituação apresenta um certo grau de complexidade, em face da situação epistemológica em que se encontra. Por se situar numa zona de interseção entre as geociências e as ciências sociais, a Geografia ora é radicalmente concebida como “ciência social”, ora como uma ciência da natureza. Esse caráter meio híbrido tem-se transformado num certo óbice ao avanço da educação geográfica no Brasil, com repercussões negativas sérias no processo ensino-aprendizagem dessa importante disciplina escolar.

Durante muitos anos, a Geografia ensinada ficava muito presa à memorização de fatos naturais e socioeconômicos. O “bom” conhecedor de Geografia era aquele que possuía a capacidade incomum de dizer altitudes dos lugares mais altos do planeta, profundidades das fossas abissais, densidade demográfica de São Paulo, produção de petróleo do Oriente Médio etc. Essa “Geografia” traumatizou muitas gerações de estudantes que não possuíam uma

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ciências Geográficas da UFPE.

boa memória e passou a ser conhecida como “*a ciência da decoreba*”. Lamentavelmente, vários professores ainda insistem nessa Geografia superada, deixando de lado a Geografia mais ativa, de caráter prático-utilitário.

A Geografia, por razões fortemente didáticas, é dividida em Geografia Física e Geografia Humana e Econômica. Na verdade, como insistem os grandes teóricos dessa ciência, ela é uma só. Volta-se, em sua essência, à compreensão da dialética existente entre a Natureza e a Sociedade. Essa interação precisa ser analisada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, que constituem um momento muito rico da trajetória escolar do estudante. Nesse sentido, a formação do professor para atuar nesse nível de ensino deve contemplar a abordagem de tal dialética, enfatizando saberes que possam ajudar a compreensão, pelo aprendiz, da relação natureza-sociedade, a exemplo das noções de tempo e clima.

As condições climáticas ambientais são um dos mais destacados elementos da Natureza. Exercem uma notável influência sobre as atividades humanas, particularmente, sobre a agricultura. Assim, é necessário que o professor, nas dimensões conceituais de Geografia, trabalhe exaustivamente esse tema com os seus alunos. Neste texto, de caráter didático, voltamo-nos à abordagem de alguns aspectos relacionados ao tema *Clima*, que poderão ser objeto de estudo nos anos iniciais, com o intuito de subsidiar o trabalho metodológico no ensino de Geografia nesses anos iniciais do nível fundamental. Não serão aqui examinados apenas fatos climáticos,

como algo próprio da atmosfera terrestre, mas como fenômenos que exercem grande influência sobre a produção do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia.

1. O tempo e o clima na vida da criança

Os conceitos de tempo e clima devem iniciar a abordagem dos conteúdos de climatologia nos anos iniciais da escolaridade. Os diversos canais de televisão, no Brasil, diariamente referem-se ao tempo, em matérias geralmente bem ilustradas com imagens de satélite, de fácil compreensão. A criança atual vem tendo contato permanente com essa informação geográfica fornecida pela mídia, o que não deixa de ser um certo “privilégio” que outras gerações não tiveram. Mas, o que é mesmo tempo meteorológico? Em que ele se diferencia de clima?

O tempo², não no sentido cronológico, mas meteorológico, significa o estado momentâneo da atmosfera sobre uma determinada região ou localidade. É algo que se caracteriza por uma permanente mudança. O tempo pode variar de uma hora para outra, de um dia para outro. Por exemplo, o dia pode começar com a pressão barométrica elevada, ventos calmos e ausência de chuvas. À tarde, entretanto, a pressão poderá cair, os ventos ficarem mais fortes e ocorrerem chuvas abundantes. Os apresentadores de televisão falam, diariamente, de tempo, porém, muitas vezes,

²A palavra tempo é usada para designar cronologia, mas também aspecto meteorológico pontual. O inglês emprega a expressão “weather” para designar tempo meteorológico e “time”, para a questão cronológica.

cometem erros quando dizem “*hoje o clima está chuvoso, mas no final de semana, na maior parte da região, o clima estará seco!*”, uma vez que quem variou foi o tempo e não o clima.

O clima é algo mais permanente. Consiste no resultado de um certo “andamento habitual” do tempo verificado numa região ou localidade durante mais de 30 anos. O geógrafo Max Sorre (1955), em seu livro clássico “*Fundamentos Biológicos de la Geografía Humana*”, assim definiu clima: *o ambiente atmosférico constituído pela série de estados da atmosfera que recobre um lugar em sua sucessão habitual* (p. 14). Levando-se em conta o fator escala, o clima pode ser dividido em três níveis: local, regional e zonal. O local é aquele observado, por exemplo, no topo de uma área serrana ou numa depressão, em espaços secos. O regional abrange áreas mais amplas que as do local. Por exemplo, o clima semi-árido observado no Estado da Paraíba é um clima regional. Já o percebido na serra úmida dentro desse semi-árido é um exemplo de clima local. O clima local não pode ser confundido com o microclima, pois o primeiro trata-se de um clima de áreas muito restritas e nem sempre bem percebido pelo aluno. O clima verificado próximo ao solo de uma floresta úmida diferencia-se do clima existente no topo das árvores; são microclimas distintos, no espaço dominado pelo clima regional ou local.

As principais dimensões conceituais que devem ser tratadas nesse tema poderiam ser assim sintetizadas:

- a) o clima exerce uma enorme influência sobre a vida

- dos seres vivos e particularmente dos seres humanos;
- b) o clima pode influenciar as nossas emoções;
 - c) o tempo muda de uma hora para outra, o clima não;
 - d) o clima reflete as condições do ar que envolve o planeta Terra. Entre essas condições, estão a temperatura do ar, a pressão atmosférica, os ventos e a umidade;
 - e) o clima colabora para o desenvolvimento das atividades agrícolas ou as dificulta.

As crianças conseguem facilmente perceber as mudanças do tempo e os seus efeitos sobre a vida das pessoas. O uso de sombrinha, guarda-chuva e agasalhos está sempre associado a um tempo chuvoso e/ou frio. As crianças também sentem os dissabores de um dia em que há uma forte insolação e a temperatura do ar se eleva. Falta-lhes o conhecimento científico dos fatores e fenômenos envolvidos nessas situações atmosféricas adversas nas áreas em que vive. Essas mesmas crianças ainda percebem que, numa área rural, as chuvas podem representar algo muito importante para o plantio, especialmente numa região semi-árida. O professor tem, assim, a oportunidade de contar com a motivação das crianças para trabalhar objetiva e cientificamente o tema.

2. Observando o tempo

Após a prévia fundamentação teórica do tema, o professor poderá apresentar às crianças, em sala de aula, a pergunta: **Como se apresenta o tempo hoje?**

O uso do quadro de giz será de grande utilidade nesta etapa. Um simples esquema poderá ser feito:

<i>O TEMPO PODERÁ ESTAR</i>	<i>NUBLADO</i>
	<i>PARCIALMENTE NUBLADO</i>
	<i>ENSOLARADO</i>
	<i>CHUVOSO</i>
	<i>FRIO</i>

Para cada situação do tempo referida acima, o professor criará um desenho, como sugerimos a seguir (Figura 1).



Figura 1 - Esquema ilustrativo das situações de tempo feito em quadro-de-giz

Os alunos irão preencher, a cada dia da semana, de segunda-feira a sexta-feira, na ficha de observação do tempo, o calendário

do andamento do tempo, conforme a tabela 1, desenhando os símbolos da figura 1, correspondentes à situação meteorológica observada. Uma estratégia interessante é levar os alunos para o pátio da escola com o intuito de que observem diretamente, ao ar livre, alguns elementos do tempo, mas sempre pedindo-lhes que nunca olhem diretamente para o Sol. Essa mesma atividade poderá ser realizada pela criança em casa, como tarefa extra-classe. Caso tenha ocorrido uma brusca mudança do tempo, este fato deverá ser anotado, como observação complementar.

Tabela 1- Modelo de ficha de observação do tempo

Segunda-feira	Terça - feira	Quarta- feira	Quinta- feira	Sexta- feira

Horário da observação _____ Localidade _____

Data _____ Aluno(a) _____

Observação complementar

3. Entendendo a temperatura do ar

O ar atmosférico apresenta-se quente, tépido ou frio. O aquecimento do ar é uma decorrência da energia de ondas curtas que o Sol emite para a Terra. Mas não são essas ondas que aquecem diretamente a atmosfera terrestre, e sim, as ondas longas

que são emitidas da superfície terrestre para atmosfera. A superfície do solo recebe o fluxo de energia de ondas curtas, é aquecida e depois o seu calor é transmitido para o ar.

Esse tema, assim explicado, com um forte enfoque da Física, não será, obviamente, compreendido por um aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ainda não estudou os fundamentos de Termologia nem os conceitos de transmissão de energia. Experiências simples, no entanto, podem contribuir para que os alunos desse nível de escolaridade possam entender o conceito de calor, o que pode auxiliar o processo de compreensão do aquecimento do ar atmosférico.

O conceito de calor é facilmente aprendido, utilizando-se um simples termômetro (como aqueles afixados em paredes de casas para medição térmica), uma garrafa com água aquecida e outra com água fria. Coloca-se a água fria num recipiente e a quente, em outro. Despeja-se um corante (azul e vermelho, por exemplo) em cada recipiente. Em seguida, solicita-se que os alunos ponham o termômetro dentro dos recipientes e vejam até onde o ponteiro vermelho ficou. No caderno, deverão registrar por escrito os dados obtidos com a medição no recipiente com a água quente e com a fria, tomando como base a cor da água. Os valores assumidos pelo ponteiro vermelho do termômetro, indicadores de cada situação, devem ser cuidadosamente observados.

No final da aula, novamente serão realizadas novas medidas térmicas. Os alunos deverão apresentar os resultados dessas

observações práticas. O professor perguntará então:

- a) o que aconteceu com a coluna vermelha do termômetro quando este foi colocado no recipiente com água quente?
- b) o que aconteceu com a coluna vermelha do termômetro quando este foi posto no recipiente com água fria?

Ao final dessas experiências, as crianças aprenderão como funciona o termômetro, instrumento indispensável ao estudo do clima, e o conceito empírico de calor.

Após essa experiência, numa outra aula, os alunos poderão medir a temperatura em diversos locais da escola, inclusive numa área ensolarada, comparando os resultados da medição, sempre tentando entender as causas das diferenças térmicas.

4. A linguagem das nuvens

Dá-se a denominação de nebulosidade à cobertura do céu por nuvens e nevoeiro. O conhecimento da nebulosidade é algo indispensável para o conhecimento do andamento diário do tempo meteorológico.

Uma nuvem se forma quando uma porção do vapor d'água, contido na atmosfera, transforma-se em estado líquido ou sólido. Para que isso ocorra, são necessárias duas condições básicas:

- o ar atmosférico deve estar em estado de saturação ou próximo dele;
- deve existir um número suficiente de núcleos de condensação (partículas de pó, sais etc.), em torno dos quais o vapor d'água se fixará por condensação ou sublimação.

A aparência que uma nuvem assume é uma função da natureza, tamanho, número e distribuição das partículas que a constituem. Mas essa aparência também decorre da intensidade e cor da luz recebida pela nuvem e da posição relativa da pessoa que a observa. Assim, a cor da nuvem depende da luz que recebe. É por isso que, à noite, todas as nuvens apresentam quase a mesma coloração.

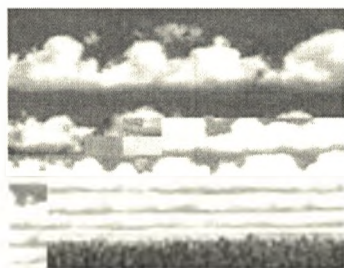
Na baixa atmosfera terrestre, existem inúmeras classes de nuvens que, para serem bem interpretadas, demandam um conhecimento aprofundado de Climatologia sobre a dinâmica atmosférica. Contudo, nos anos iniciais, o professor pode trabalhar bem esse tema, enfatizando, pelo menos, quatro tipos de nuvens: nimbos, cúmulos, cirrus e cumulo-nimbos, conforme observado na figura 2.



Nuvem nimbos



Nuvens cúmulos



Nuvens cirrus



Nuvem cumulo-nimbos

Figura 2 - Alguns tipos de nuvens comumente encontrados (Extraído do site <http://www.eps-cunha-rivara.rcts.pt/meteorologia/nuvens.htm>, com modificações)

Nimbos - correspondem a uma camada cinzenta, às vezes de aspecto meio sombrio. Resultam, em geral, da lenta ascensão de camadas de ar de grande extensão horizontal e provocam, via de regra, chuvas.

Cúmulos - são nuvens que se assemelham a um couve-flor. Aparecem agrupadas ou dispersas, e quase numa mesma altitude. São alimentadas por correntes ascendentes de ar. Indicam tempo bom. No Agreste e Sertão paraibanos, durante a maior parte do

ano, dominam as nuvens cúmulos de bom tempo.

Cirrus - são nuvens em forma de filamento, composto por cristais de gelo. Localizam-se em áreas bem elevadas da baixa atmosfera. Quando surgem em grande quantidade no céu, podem ser um indicador da aproximação de chuvas.

Cumulo-nimbos - são nuvens de grande desenvolvimento vertical, que lembram uma bigorna de sapateiro. Essas nuvens, com tais aspectos, fascinam o observador. A presença de grandes nuvens desse tipo está associada a pesados aguaceiros localizados, normalmente acompanhados de relâmpagos e trovões. As chuvas do final de verão e outono, no Agreste e Sertão paraibanos, acontecem, quase sempre, quando um sistema atmosférico de baixa pressão avança sobre o Estado, com grande número dessas nuvens.

O professor deverá explicar o processo de evaporação das águas, pois ele é um dos responsáveis pelo fornecimento da maior ou menor umidade atmosférica, que resultará na formação de nuvens. A água evapora dos corpos líquidos (oceanos, lagos, barragens, rios, riachos) e da transpiração dos vegetais. Quanto mais seco é o lugar, mais rápido é o processo de evaporação.

Uma dimensão conceitual a ser ressaltada durante as aulas dedicadas a esse tema é a que diz que nem todas as nuvens produzem chuvas. Uma outra dimensão refere-se à constante evaporação das nuvens. Como exemplo desta última, o professor

que leciona no Sertão pode mencionar o fato de que, durante o dia, há uma grande quantidade de nuvens no céu, nessa Região, mas, à noite, as nuvens praticamente desaparecem em massa, restando um lindo céu estrelado.

A observação das nuvens feitas pelos alunos nas imediações da escola, sob a supervisão do professor, constitui-se em um momento muito rico no processo ensino-aprendizagem. As crianças poderão tentar desenhar, no caderno, os tipos de nuvens que estão vendo, com as respectivas denominações, e, se possível, dizer o que eles significam, do ponto de vista do tempo meteorológico. Se na localidade existirem grandes elevações (serras, maciços residuais etc.), o professor salientará que a presença desses acidentes topográficos contribuirá para a localização, na área, de determinadas nuvens mais desenvolvidas verticalmente.

Como as nuvens apresentam-se em permanente movimento, o professor poderá indagar dos alunos a razão dessa dinâmica. Neste particular, a criança necessitará compreender o conceito de vento e seus deslocamentos. Uma experiência muito simples contribuirá para que os alunos vejam, de forma mais prática, como isso se dá.

A experiência é muito simples. Num prato, faz-se uma densa espuma com creme de barbear. Coloca-se um pouco de água no prato e depois, sobre essa água, a espuma. Por um canudo, o aluno soprará a espuma. O que acontecerá? Partes da espuma serão arremessadas e flutuarão, por instantes, no ar. É assim, com as

devidas proporções, que acontece com as nuvens observadas no céu.

Aproveitando essa importante conclusão dos alunos, o professor então pedirá que observem a velocidade das nuvens num dia de ventos calmos e a comparem com a velocidade num dia em que o ar está mais agitado.

Considerações finais

Essas notas, redigidas com a finalidade didática de contribuir para o ensino de alguns conceitos básicos de Climatologia, nos anos iniciais, permitem as seguintes conclusões:

- 1- A Geografia, durante muito tempo, foi ensinada como uma disciplina voltada apenas para a memorização e a descrição dos fatos verificados na superfície terrestre. Contudo, a Geografia é uma ciência que vai bem mais além dessa descrição, buscando, sobretudo, uma relação de causa e efeito.
- 2- A Geografia é uma ciência de forte conteúdo prático-utilitário, cabendo ao professor dar esse enfoque em suas aulas.
- 3- O tempo e o clima são dois conceitos da maior relevância para a educação geográfica. As influências que eles exercem sobre a superfície terrestre são facilmente percebidas pelos alunos dos anos iniciais, já que o tempo

e o clima influem na vida cotidiana das crianças.

4- Os alunos podem aprender, com uma certa facilidade, conceitos de tempo, clima, temperatura do ar, ventos, umidade atmosférica e nuvens, realizando pesquisas no campo, sob a supervisão do professor. Conceitos assim adquiridos serão sempre lembrados.

5- Os alunos podem fazer “descobertas” científicas na área de Geografia, nos anos iniciais, mediante a realização de experimentos práticos, de baixo custo financeiro, que estimulem a mente e a criatividade da criança.

Referências

BARRY, R. G., CHORLEY, R.J. **Atmosfera, Tiempo y Clima**. 4. edição. Barcelona: Ediciones Omega, 1985.

DASTÈS, François Durand. **Climatología**. Barcelona: Ediciones Ariel, 1972.

ENGELS, Friedrich. *A Dialética da Natureza*. 4. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FLOHN, H. General Climatology. In: **World Survey of Climatology**. Amsterdam: Elsevier Publishing Company, 1969, v. 2.

SORRE, Max. *Fundamentos Biologicos de la Geografia Humana*. Barcelona: Editorial Juventud S.A., 1955.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA PARAÍBA EM ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE NO COMEÇO DO SÉCULO XXI

Paula Faustino Sampaio¹

Introdução

O projeto de pesquisa *O Livro Didático de História da Paraíba: um problema e seus desafios*², coordenado pelo saudoso professor Dr. Fábio Gutemberg R. B. de Sousa, entre os anos de 2004 e 2006, realizou várias atividades junto à comunidade acadêmica e aos professores de História das redes pública e privada de Campina Grande-PB. Esse projeto objetivava: em primeiro lugar, mapear e analisar livros e materiais didáticos de História da Paraíba publicados nas três últimas décadas; em segundo lugar, divulgar e estimular nas escolas de Ensino Funda-

¹ Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande, a autora foi bolsista PIBIC/CNPQ/UFCG do Projeto de Pesquisa "O Livro Didático de História da Paraíba: um problema e seus desafios", entre os anos de 2005-2006. Atualmente, cursa Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco.

² O projeto fazia parte das atividades do Grupo de Pesquisa – História, Cultura e Sociedade, que foi coordenado pelo professor Dr. Fábio Gutemberg R. B. de Sousa. Este projeto, entre 2004 e 2005, teve como bolsista PIBIC/CNPQ/UFCG Giscard Farias Agra e, como pesquisadores voluntários FAPESQ, Cid Douglas P. de Sousa e Paula F. Sampaio. Já entre os anos de 2005 e 2006, o projeto contou com duas pesquisadoras voluntárias (Hilmária Xavier Silva e Jahelina Almeida), que participaram das leituras, discussões e análises da bibliografia, dos livros didáticos e das entrevistas e eu, Paula F. Sampaio, como bolsista PIBIC/CNPQ/UFCG. Este projeto teve suas despesas financiadas pela FAPESQ, o que nos possibilitou uma boa estrutura de pesquisa.

mental e Médio a utilização dos materiais e livros didáticos de História da Paraíba; em terceiro lugar, identificar e analisar as correntes historiográficas a que esses livros se filiam ou das quais se aproximam; em quarto lugar, elaborar uma obra com análises e discussões sobre os livros e materiais didáticos de História da Paraíba e as possibilidades de uso em sala de aula por parte dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da Paraíba; e, em quinto e último lugar, mostrar a relação dos livros e materiais didáticos com a produção acadêmica, refletindo sobre as repercussões desta produção em tais recursos, tendo sempre como preocupação incentivar o ensino de História da Paraíba em Campina Grande.

Aqui apresentamos uma leitura sobre o ensino de História da Paraíba na cidade de Campina Grande no começo do século XXI. Discutimos, inicialmente, diversas formas de analisar o livro didático no Brasil, especialmente a partir dos anos 70 do século passado, e as atuais contribuições da História Cultural para tal análise. A partir do estudo de vinte entrevistas e trinta e um questionários com professores de escolas públicas e particulares de Campina Grande-PB, examinamos, também, os livros didáticos de História da Paraíba que esses professores mais utilizam; a avaliação que fazem dos mesmos; os critérios que norteiam as escolhas dos manuais escolares e algumas formas de apropriação dos livros didáticos de História da Paraíba, em uma análise que tem a intenção de mostrar a atual situação do ensino de História da Paraíba. Portanto, este artigo é um resultado de dois anos de trabalho, uma leitura sobre o ensino

de História da Paraíba e um convite a pensar sobre nossa História³.

1. Um olhar sobre os olhares: formas de análise dos livros didáticos de História no Brasil

Professores de História dos níveis Fundamental, Médio e Superior, nos vários cantos do país, de alguma forma, preocupam-se com um dos principais recursos que têm para o seu trabalho, o livro didático. Esse e outros materiais de História ganham cada vez mais espaço nas pesquisas e nos debates sobre essa disciplina e seu ensino. O crescimento do mercado editorial do livro didático, os investimentos governamentais na aquisição e distribuição de livros na rede pública de ensino, a avaliação dos manuais didáticos efetivada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por outro lado, a cobrança dos professores por livros com mais qualidade na apresentação dos conteúdos e a necessidade de compêndios que atendam às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, às recentes produções históricas e às necessidades do alunado têm possibilitado diferentes discussões em torno do ensino de História, em especial, na sua relação com o livro didático.

Desde a década de 1970, o livro didático e outros materiais de História constituem objeto de estudo do saber histórico,

³ Com este artigo, quero prestar uma homenagem ao Prof. Dr. Fábio Gutemberg R. B. de Sousa, um incansável estudioso de História da Paraíba, que ousou mostrar ser possível, sim, ensiná-la; que sonhou e planejou incentivar nossos professores a ministrar aulas de História da Paraíba. Por tudo isso, dedico este trabalho ao historiador e professor Fábio.

que os analisa partindo de perspectivas teóricas e critérios de análise diferentes, o que tem ampliado as formas de compreender o livro didático. Desse modo, há diferentes abordagens sobre o mesmo, cabendo mapearmos as principais formas de compreendê-lo.

No campo do saber histórico, temos análises que privilegiam apenas um aspecto do livro: o mercadológico. Há trabalhos que se dedicam a analisar uma temática em vários livros didáticos. Nesse sentido, mulheres e negros são temas recorrentes. Há ainda aqueles preocupados em analisar o livro didático como um todo, indo desde a concepção do livro até a apropriação do mesmo por parte dos professores. Os trabalhos partem de várias áreas do saber institucionalizado, diferindo também quanto às concepções teórico-metodológicas. Sobre tal aspecto, Magda Soares (*apud* GATTI JUNIOR, 2001, p. 04) diz que

muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um **olhar pedagógico** que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um **olhar político**, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um **olhar econômico**, que fixa normas e parâmetros de comercialização, de distribuição. (...) Um olhar que afaste o “deve ser” ou o “fazer ser”, e volte-se para o “ser” – não o discurso sobre o que “deve ser” a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático. (grifos nossos)

As abordagens pedagógicas, políticas e econômicas, apontadas por Magda Soares, prevaleceram ao longo das décadas de 1970 e 1980, analisando aspectos do livro didático. Essas abordagens deixaram de perceber o compêndio didático em seu conjunto e em sua historicidade. Partindo disso, Magda Soares propõe uma abordagem sócio-histórica que busque entender as polêmicas em torno da manutenção ou rejeição, da condenação ou da defesa e da qualidade dos livros didáticos no Brasil, procurando compreender o livro didático como um todo. Para além desses olhares, no campo da História, os estudos que analisam os manuais didáticos em sua dimensão histórica apontam que, mesmo passando por mudanças, desde os primeiros compêndios no século XIX até os atuais, os livros didáticos continuam alvos de críticas sobre o seu conteúdo, em especial, sobre a utilização inadequada de imagens, de músicas e de outros documentos, sobre a falta de clareza na metodologia e a utilização de perspectivas teóricas ultrapassadas pelas produções acadêmicas recentes e sobre abordagens preconceituosas em relação a religiões, a grupos étnicos etc.⁴

Contudo, nos anos 1970, o processo de redemocratização e as novas maneiras de pensar a realidade brasileira possibilitaram a democratização do ensino, as discussões sobre currículo, especialmente em São Paulo e Minas Gerais, e a elaboração de programas e propostas metodológicas para o ensino de História

⁴ Sobre outras críticas aos livros didáticos de História e as mudanças nos mesmos, a partir da publicação, no Brasil, dos primeiros compêndios em meados do século XIX, cf. BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. "O Livro Didático não é mais o

nos níveis Fundamental e Médio⁵. Assim, os livros didáticos passaram a ser analisados enquanto instrumento ideológico burguês. Os intelectuais, em sua maioria, identificados com o materialismo histórico, apontavam mentiras, manipulações, preconceitos e legitimação dos valores burgueses, destacando, ainda, a distância entre o saber acadêmico e o saber dos manuais didáticos como um ponto negativo e de defasagem do ensino de História. Esses estudiosos condenavam e entendiam os manuais didáticos como “vilões”, pois não levavam os alunos a refletir sobre a realidade brasileira⁶. Desse modo, analisavam os manuais didáticos pelo que eles “deveriam ser e ter”, tomando como referência o saber histórico acadêmico.

Por outro lado, destacando o aspecto econômico dos manuais didáticos de História, vários historiadores, a exemplo de Kazumi Munakata, realizaram, especialmente nos anos 1980 e 1990, análises que privilegiavam o caráter mercadológico dos manuais, que, no seu entender, era de fundamental importância para compreender os livros didáticos⁷. Para Kazumi Munakata, o livro didático, enquanto mercadoria, precisou adaptar-se às demandas da sociedade. Nos anos 1990, com a profissionalização do mercado editorial, os

mesmo”. *Revista Nossa História*. Ano 1, n. 2, dez. 2003. Rio de Janeiro. p. 52-54. GASPARRELO, Arlete Medeiros. “História recém-nascida”. *Revista Nossa História*. Ano 2, n. 19, maio, 2005. Rio de Janeiro. p. 80-82.

⁵ Cf. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁶ Cf. MUNAKATA, Kazumi. “História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

⁷ Cf. MUNAKATA, Kazumi. Op. cit.

manuais passaram por inovações que, em parte, eram ressonâncias das mudanças na historiografia, na sociedade e no mercado editorial. Houve toda uma reorganização da produção editorial e maior divisão do trabalho, com uma crescente especialização das funções, surgindo o copidesque⁸, o leitor crítico, o revisor, o editor de arte, o diagramador, o ilustrador, o responsável pela pesquisa iconografia e pela paginação etc.

Segundo Kazumi Munakata, os manuais didáticos dos anos 1990 e primeiros anos do século XXI seguem conteúdos e cronologia tradicionais e a incorporação das inovações está nos boxes, nas introduções dos capítulos e nas atividades. Mas, de modo geral, prevalece a narrativa da história do vencedor e a diferença entre a história pesquisada pelos historiadores e a apresentada nos livros didáticos.

Já no entender de Bittencourt (1997), ao analisar as concepções, as caracterizações e a presença de imagens nos manuais, o livro didático é um objeto de múltiplas faces e possuidor de natureza complexa. Para a autora, o livro é uma mercadoria que obedece a

⁸ Sobre o copidesque ou editor de texto, vale ressaltar que sua função é revisar gramatical e estilisticamente (grafia dos numerais, uso de letras maiúsculas ou de abreviações) o livro didático, interferindo também na organização do texto. Cf. MUNAKATA, Kazumi. Op. cit. p. 276. Além da importante contribuição deste autor, o leitor poderá encontrar mais detalhes sobre a profissionalização na produção do livro didático em: GATTI JÚNIOR, Décio. “Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História: um percurso de massificação do ensino escolar brasileiro (1960-1990)”. In: *Anais do 12º COLE – Congresso de Leitura do Brasil – I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil*. Unicamp, Campinas, 2001. p. 6-10.

regras editoriais; um depositário de conteúdo, portador de valores, ideologia e cultura; um sistematizador de conteúdos; um instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial. Sendo assim, “para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições” (p. 73). Entretanto, são os aspectos mercadológicos e curriculares os mais ressaltados por Bittencourt (2004), pois a autora entende que o caráter mercadológico e as questões relacionadas às técnicas de produção do livro interferem na seleção e organização de imagens e, acrescentamos, de conteúdos, de exercícios, de boxes etc.⁹.

Outra contribuição importante, quanto ao aspecto mercadológico do livro didático, vem de Décio Gatti Júnior (2001). Para este autor, no decorrer dos anos 70, 80 e 90 do século XX, os crescentes investimentos governamentais na compra de livros didáticos contribuíram para alavancar o setor editorial nacional, possibilitando a passagem da produção artesanal à industrial, do autor individual à equipe, da escola de elite à escola de massas e a ampliação das análises do caráter mercadológico dos manuais.

Em outra perspectiva, fazendo uma aproximação do ensino de História com a perspectiva da História Cultural, Fonseca (2003) traça um percurso histórico da disciplina História, esclarecendo que

⁹ Sobre outros aspectos do ensino de História e o livro didático, cf. BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

nem sempre as características dessa disciplina foram as mesmas e só no século XVIII foi que ela começou a adquirir contornos próprios, sendo a trajetória da disciplina História não necessariamente correspondente à História enquanto campo do conhecimento. No Brasil, logo após a Independência, foi que se deu a constituição da disciplina que, entre outras coisas, serviu para a legitimação do Império recém-criado. Os projetos educacionais desta época privilegiavam as elites e a formação da identidade nacional, sendo o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) o centro formulador das diretrizes para o ensino de História. Desde aquele momento, o livro didático desta disciplina foi tomado como referencial e contribuía para sua formação, à medida em que estabelecia os conteúdos para o ensino de História. Portanto, os livros didáticos eram produzidos por membros do IHGB que definiam métodos e procedimentos para obter resultados em curtos prazos.

Além de historicizar a trajetória e mudanças no livro didático, Fonseca (2003) destaca que, atualmente, os estudos que privilegiam a sua análise apresentam vários problemas. Os estudiosos que se propõem a pensar o livro didático quase sempre restringem seus estudos a simples explicações sobre ele. Este é o problema mais comum, o que, na hipótese da autora, talvez se dê pela preocupação destes estudiosos com a aplicabilidade do seu estudo, uma característica das pesquisas educacionais. Outro problema é a concepção arraigada na historiografia, que entende a reflexão histórica como iluminação do passado sobre o presente. Um terceiro

problema é a fragilidade da problematização, quando não, a ausência dela nos trabalhos.

Sendo assim, são poucas e frágeis as tentativas de analisar o livro para além da perspectiva ideológica. Por outro lado, dando uma contribuição para tal análise, os estudos que se aproximam das leituras da História Cultural podem romper com as abordagens de cunho político, econômico e pedagógico, que “demonizam” os livros didáticos, mostrando, sem incorrer nas leituras do “deve ser” ou em julgamentos simplórios do que é bom e do que é mau nos manuais, diferentes maneiras de entender e usar os livros e materiais didáticos.

Na perspectiva da História Cultural, Saliba (1997) defende que não se deve menosprezar a experiência pessoal e social das pessoas e dos grupos, ao afirmar que “a História Cultural procura hoje revisitar o lado mais fraco da produção da cultura: o da recepção anônima da cultura ordinária da criatividade (ou passividade das pessoas comuns)” (p.120). Desse modo, desloca-se a centralidade da análise da produção para a recepção, o consumo ou os usos que os professores fazem dos livros e materiais didáticos, ampliando o campo de estudo dos livros didáticos.

Além da análise na perspectiva da História Cultural, considerando os diferentes atores que utilizam os livros didáticos, uma outra forma da avaliação que se propõe a orientar os professores na escolha do compêndio é a desenvolvida pelo Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD). Esse programa demonstra a importância do livro didático, muito embora não o veja como único instrumento de trabalho do professor. Apresenta qualidades, problemas e sugestões para se trabalhar com os livros analisados, sejam eles de História, de Ciências, de Português ou de Física, destacando que livros didáticos são mais um dos materiais didáticos possíveis para o trabalho dos professores. O PNLD objetiva “indicar quais livros proporcionam as condições mínimas necessárias a um trabalho proveitoso para o ensino-aprendizagem de nossos alunos, auxiliando o professor em seus encaminhamentos pedagógicos” (PNLD, 2004, p. 33). Nesse programa, especialistas em História avaliam, mediante critérios bem estabelecidos, os livros didáticos para o ensino Fundamental e os livros didáticos regionais, desde que inscritos no programa pela editora ou autor.

No caso de História, os critérios de avaliação do PNLD, tanto dos livros de História Geral e do Brasil quanto dos livros de História Regional, são: a finalidade do livro didático; a sintonia com metodologias próprias da disciplina História; a contribuição para a reflexão sobre ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania; a análise do manual do professor; e o cuidado com aspectos editoriais¹⁰. A partir desses critérios, o programa apresenta análises de vários livros. Essas análises constituem a parte mais substancial do PNLD, o que pode contribuir para o(a) professor(a) da rede pública melhor escolher o material

¹⁰ Cf. Programa Nacional do Livro Didático – História (5ª à 8ª série), 2005.

didático a ser utilizado por ele e seus alunos. São os professores da rede pública que recebem em suas escolas o Guia do PNLD, no qual os livros didáticos estão classificados em recomendados e recomendados com ressalvas. Essa classificação, elaborada por um grupo de historiadores ligados ao Ministério da Educação e Cultura, preocupado com o ensino de História, ajuda-nos a entender como os critérios de avaliação são aplicados.

Para Miranda e Luca (2004), a criação do PNLD, em 1985, foi um momento importante em relação aos materiais didáticos, pois se incorporaram ao programa distintas disciplinas e professores no processo de escolha. As autoras destacam ainda vários problemas na edição e distribuição dos guias PNLD e na recepção dos livros didáticos nas escolas. Segundo elas, em 1996, iniciaram-se as avaliações pedagógicas dos livros didáticos, sendo que, ao longo desse processo avaliativo, houve variação na forma de avaliar: de um procedimento classificatório e distintivo passou-se para um procedimento indicativo, com aprimoramento dos critérios de avaliação que têm marcado o processo de produção dos materiais didáticos, sendo possível, no caso de História, agrupar as coleções inscritas em três grandes áreas de concentração, a saber, “visão global”, “visão procedimental” e “visão tradicional ou acontecimental”¹¹.

¹¹ Segundo Miranda e Luca (2004), na abordagem procedimental, valoriza-se a organização de conteúdos, atividades e textos articulados, como são exemplos os livros didáticos que se propõem a fazer uma História Integrada. Na abordagem

Para além das formas de compreender o manual didático de História apresentadas acima, que privilegiam o olhar acadêmico, podemos chamar atenção para outra maneira de percebê-lo. Nesse sentido, as ponderações de Faversoni (2001) são ilustrativas desta outra forma de olhar o compêndio didático, que destaca a concepção do professor de História sobre este recurso. No entender do autor, “a maior parte das análises dos livros é feita por acadêmicos que discutem o quanto os livros didáticos se aproximam das discussões feitas por eles próprios. Eu excetuo aqui as análises feitas pelo MEC, que obedecem a outros critérios” (s/p). Para esse autor, a maior parte das análises feitas por acadêmicos não leva em consideração o olhar de quem trabalha com o livro. A forma de compreender dos professores coloca outras questões sobre este recurso didático, diferentes das questões levantadas pelos acadêmicos, que ficam, em sua maioria, no campo do que “deveria ser” o livro didático frente às recentes preocupações historiográficas. Desse modo, Faversoni (2001) propõe uma análise que leve em consideração também a visão do professor que, hodiernamente, trabalha com o livro didático.

Tendo em vista a ênfase, na área de História, nas análises “condenatórias” e mercadológicas, os recentes estudos que dia-

acontecimental, a seleção de conteúdos, cronologia e textos é feita segundo uma visão mais informativa acerca da narrativa acontecimental do passado. A centralidade é na obtenção da informação e do conteúdo, sem preocupação com as formas de aprendizagem. A abordagem global, com menor expressão, busca articular as duas dimensões citadas, como são exemplos os livros didáticos que buscam mostrar uma História Total ou Global.

logam com a História Cultural e a avaliação do PNLD e, em outras áreas, as abordagens pedagógicas, políticas e econômicas, começamos a pensar, especialmente a partir das ponderações de Favarsani (2001) e da perspectiva da História Cultural, sobre quais livros didáticos de História da Paraíba os professores das redes pública e privada de Campina Grande utilizam e que avaliação fazem dos mesmos, uma vez que consideramos importante perceber as concepções dos que trabalham diariamente com estes manuais escolares para, daí, entender quais critérios norteiam as escolhas dos professores e algumas formas de apropriação dos livros didáticos de História da Paraíba.

Pensamos que essa questão é pertinente, uma vez que, segundo Batista e Rojo (2005), que descreveram e analisaram, a pedido da UNESCO, o estado da produção acadêmico-científica sobre livros escolares para os ensino Fundamental I e II e Médio, no período de 1975 a 2003, e a produção de dissertações, teses de doutorado, de livre docência e de professor titular, no período entre 1997 e 2001 – a partir da avaliação de 1.927 títulos, dos quais 73% preocupavam-se com análise de conteúdo e metodologia e apenas 13% voltavam-se para o estudo do estabelecimento de critérios e processo de avaliação do livro didático¹². Além desse reduzido número de estudos sobre critérios

¹² Cf. BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria das Graças Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte - MG: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-45. Este texto é bastante interessante e apresenta um dos resultados de uma pesquisa consistente em catálogos analíticos, em bancos de dados como o Banco de Teses da Capes (Portal da Comissão de

e formas de avaliação, a pertinência da questão por nós formulada dá-se em função da dificuldade de muitos professores nas escolas públicas e privadas de Campina Grande em estabelecer critérios de escolha do livro didático concernentes às perspectivas teórico-metodológicas adotadas em sua prática pedagógica.

1.1 Ensino e livros didáticos de História da Paraíba nas (entre)vistas dos professores

Para Fonseca (2003), o livro didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior difusão entre os brasileiros que têm acesso à escolaridade. O mercado editorial nas últimas décadas tem dado bastante atenção à produção de materiais didáticos. Segundo a autora, na década de 1990, em virtude do *boom* editorial na área de ensino e das políticas educacionais, destacando o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o sistema de compras de livros pelos Governos Federal e Estaduais para distribuição nas redes públicas de ensino, a utilização de livros didáticos aumentou bastante.

Com relação aos livros didáticos denominados regionais, no PNLD - 2004, foram inscritos 24 livros de vários estados do Brasil, como Ceará, Pernambuco, Amazonas, Mato Grosso, São Paulo,

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na Plataforma Lattes do CNPq, via WEB etc., sobre a produção relativa ao livro didático. Do total dos trabalhos analisados, os autores apresentam esta distribuição: 37,2% dos trabalhos concentram-se na área da Ciência da Linguagem, 17% nas Ciências Sociais e 13,6% nas Ciências Exatas. Dentro da área das Ciências Sociais, destaca-se a produção da sub-área de História, com 185 trabalhos.

Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia, dos quais foram excluídos 10, por não cumprirem os critérios do programa. Os livros didáticos de História Regional avaliados deveriam receber a classificação de recomendado com distinção, recomendado e recomendado com ressalva. Segundo os analistas do PNLD, “o resultado da análise das coleções e livros regionais mostra que o grau de aproximação aos critérios estabelecidos para a avaliação é muito variado” (p. 37). Apesar disso, todos os livros didáticos regionais aprovados pelo PNLD - 2004 se limitaram à classificação de recomendado com ressalva. Ainda para os analistas, as diferenças em relação à qualidade teórico-metodológica são muito pequenas e a escolha do livro didático regional fica condicionada às preferências pessoais dos professores de História de cada estado.

No caso de História da Paraíba, como não houve livros didáticos avaliados pelo PNLD - 2004, tendo em vista que esse recurso ocupa um lugar central no ensino e a constante reclamação da inexistência ou da dificuldade de trabalhar com os poucos materiais existentes, no Projeto de Pesquisa *O livro didático de história da Paraíba: um problema e seus desafios*, propusemo-nos a entrevistar professores de História que trabalham nas redes pública e privada de Campina Grande-PB, na tentativa de perceber que avaliação fazem sobre os compêndios didáticos de História da Paraíba.

Para termos uma amostragem capaz de dar conta da diversidade de professores e escolas, selecionamos dez escolas (cinco

particulares e cinco públicas) para aplicação dos questionários com professores de História, tendo em vista os seguintes critérios: 1. escolas de bairros situados no centro, no leste, no oeste, no norte e no sul da cidade, sendo uma escola pública e uma escola privada em cada região, de forma a contemplar um público variado de professores; 2. escolas com Ensino Médio. 3. escolas particulares de bairros afastados do centro da cidade, que concentra as escolas privadas mais elitizadas; 4. escolas públicas em bairros populosos¹³.

Por meio do questionário, foi possível sabermos se os professores de História das escolas pesquisadas utilizam materiais e livros didáticos de História da Paraíba, quais materiais utilizam e como utilizam. Dos trinta e um (31) professores pesquisados, vinte e um (21) ministram aulas de História da Paraíba e utilizam alguns materiais didáticos referentes ao ensino desse conteúdo. Entre os materiais mais utilizados, estão os seguintes livros: 1. *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*, organizado pelos ex-professores da Universidade Estadual da Paraíba, Eliete Gurjão e Damião Lima. (15 citações nos questionários); 2. *História da Paraíba: lutas e resistências*, de José Octávio Arruda de Melo (5 citações nos questionários).

Após identificarmos na amostragem de trinta e um professo-

¹³ As escolas estaduais de ensino Fundamental e Médio selecionadas foram: Elpidio de Almeida (Bairro Prata), Anésio Leão (Bairro Palmeira), Álvaro Gaudêncio (Bairro Malvinas), Nenzinha Cunha Lima, (Bairro José Pinheiro), Ademar Veloso (Bairro Bodocongó). As escolas privadas selecionadas foram: Colégio Alfredo Dantas (Centro), Colégio 11 de Outubro (Centro) Colégio Panorama (Bairro Cruzeiro), Colégio Santa Tereza (Bairro Catolé), Colégio Carmela Veloso (Bairro Bodocongó).

res de História os livros didáticos mais utilizados no ensino de História da Paraíba, passamos à segunda fase da pesquisa, as entrevistas. Vinte professores foram selecionados a partir de três referências: questionários, indicações de professores entrevistados e do nosso contato, no Curso de História da Universidade Federal de Campina Grande, com professores de História que ministravam ou não História da Paraíba.

A partir das entrevistas, foi possível percebermos a relação que os professores de História estabelecem com o livro didático; a importância do livro didático de História Geral e do Brasil na seleção de conteúdos; os livros de História Geral e do Brasil mais utilizados e alguns motivos de sua utilização; os critérios usados para escolher os livros; como o conteúdo História da Paraíba é visto pelos que o ministram; como utilizam os materiais disponíveis; de quais recursos lançam mão nas aulas; as diferenças entre ensinar conteúdos de História da Paraíba na escola pública e na escola privada; como vêm a recepção do ensino de História da Paraíba pelos alunos; as políticas governamentais ou falta delas para incentivar o ensino de História da Paraíba etc.

A transcrição das vinte entrevistas originou um volume amplo e rico de informações, que permitem estudar o ensino de história e questões afins. No material, além das questões apresentadas neste artigo, o leitor pode encontrar relatos sobre aulas de campo, utilização de filmes e músicas e sobre o livro didático de História Geral e do Brasil, especialmente sobre os critérios para escolha e

avaliação dos livros didáticos.

As entrevistas nos permitiram, inicialmente, identificar os dados a respeito dos vinte professores entrevistados. No que diz respeito à(s) rede(s) de ensino onde exercem sua atividade docente, dos vinte entrevistados, sete trabalham tanto em escolas públicas quanto privadas; cinco, apenas em estabelecimento privado; sete trabalham exclusivamente em escolas estaduais; e um, na rede municipal.

Quanto ao nível de ensino em que lecionam, oito professores trabalham apenas no nível Médio (desses, cinco trabalham no Ensino Médio e em cursinho pré-vestibular, dois apenas em escolas estaduais e um no Ensino Médio de escola estadual e privada); nove trabalham no Ensino Fundamental e Médio (dentro desse grupo, há os que trabalham no Ensino Fundamental na rede pública e no Ensino Médio na rede privada, e também o contrário) e três no Ensino Fundamental (um na rede pública municipal e um na estadual). De modo geral, os professores que responderam aos questionários e os que foram entrevistados tiveram ou têm alguma experiência nos diferentes níveis de ensino, às vezes, conciliando-os. Assim, quando falaram de suas experiências, ora se referiam ao Ensino Fundamental, ora ao Ensino Médio.

No que se refere ao tempo de serviço ministrando aulas de História, os vinte professores podem ser distribuídos em três grupos: o primeiro é composto por doze professores, que têm entre três e dez anos de trabalho; o segundo, por cinco docentes, que possuem entre 11 e 20 anos de trabalho; e o terceiro é formado por três

professores, que têm entre 21 e 33 anos de trabalho.

Quanto à formação, dezenove docentes são graduados em História e apenas um, em Ciências Sociais. Do total de professores entrevistados, nove cursaram pós-graduação: dois têm Especialização em História do Brasil; quatro, em História do Nordeste; um, em Filosofia; um, em Marketing; e um possui Mestrado em Meio Ambiente. Desses professores pós-graduados, cinco lecionam apenas em escolas públicas, sendo um na rede municipal; dois apenas na rede privada e dois em ambas as redes.

Questionados sobre se abordam o conteúdo História da Paraíba, dezessete professores afirmaram trabalhá-lo em suas aulas. Destes, quatorze trabalham, ao longo do ano e nas turmas do nível Médio, os referidos conteúdos de forma integrada ou complementar aos de História do Brasil; um aborda-os ao final do ano, em duas aulas voltadas ao vestibular; e dois, em uma aula por semana, nas turmas de 2º e 3º anos do nível Médio.

Os vinte professores entrevistados apontaram o livro didático como o material mais importante ou único no ensino de História. Analisando as entrevistas, pudemos concluir que, no caso de História da Paraíba, a falta do livro didático e, por outro lado, a forma como os conteúdos são trabalhados nos poucos manuais didáticos existentes pode ser decisiva para o seu ensino, uma vez que é a partir deste livros didáticos que os professores organizam o ensino de História da Paraíba.

Acerca dos conteúdos selecionados e sua organização para o ensino de História da Paraíba, nas entrevistas, os professores, independentemente da rede escolar em que trabalham, salientaram priorizar alguns temas, como: Pré-história, Revolução de 1930, ocupação do sertão, revoltas na Paraíba Imperial (Ronco da Abelha e Quebra-Quilos) e ligas camponesas, em uma abordagem ora política, ora econômica.

Mas, não é apenas a partir dos compêndios escolares de História da Paraíba que se dá a seleção de conteúdos e a organização das aulas. Os professores, em sua maioria, seguem basicamente o programa dos vestibulares da UEPB e da UFCG¹⁴. Os professores entrevistados, considerando os materiais didáticos existentes para o ensino de História da Paraíba e o programa do referido vestibular, sistematizam a abordagem desse conteúdo, no Ensino Médio, de duas formas:

a) no 1º ano do Ensino Médio, pré-história; no 2º ano, Paraíba Colonial e Imperial; e, no 3º ano, Paraíba na República.

b) começar com Revolução de 1930 e mostrar, em termos retrospectivos, a Paraíba como lugar de resistência.

Desta forma, trabalham-se os conteúdos de Colônia,

¹⁴ Sobre a influência que os programas dos vestibulares exercem sobre a seleção de conteúdo no nível Médio nas escolas de Campina Grande, cf. SILVA, Jahelina de Almeida. Por que estudar a história local? A ditadura do programa vestibular sobre o conteúdo de História do Ensino Médio. In: SOUZA, Antonio Clarindo B. de (org.). Textos Didáticos. Ano I, v. 1, nº 1. Campina Grande: EDUFCEG, 2006. (Série História). Semestral. p. 11-39.

Império e República apenas no 3º ano do Ensino Médio e nos cursinhos.

Foi unânime, entre os professores entrevistados, a afirmação de que a presença do conteúdo de História da Paraíba nos programas dos vestibulares impõe que ele seja trabalhado nas vésperas desse exame ou durante o ano, num verdadeiro “malabarismo” para inserir, dentro de uma carga horária restrita, além do conteúdo de História do Brasil, o de História da Paraíba.

Como constatamos através das entrevistas, a exigência por aulas de História da Paraíba é mais sentida por professores que trabalham na rede privada e nos cursinhos, uma vez que os próprios alunos cobram por essas aulas, já que as consideram um diferencial em relação aos seus concorrentes de outros estados. Nas escolas públicas, os conteúdos de História da Paraíba são trabalhados de acordo com o interesse dos professores, uma vez que, segundo eles, estes não constam na grade curricular e não há incentivo institucional para trabalhá-los. Dessa forma, é uma opção pessoal do professor ministrar ou não o conteúdo de História da Paraíba.

Considerando a importância do professor nos rumos do ensino de História da Paraíba, as entrevistas realizadas também buscaram conhecer a avaliação que os docentes fazem dos livros didáticos que versam sobre esse conteúdo. A seguir, apresentaremos e discutiremos idéias de diferentes professores entrevistados

sobre os textos didáticos usados para a abordagem da História da Paraíba em sala de aula.

O professor nº. 20¹⁵, que trabalha em uma escola particular há seis anos, questionado sobre os materiais que utiliza para preparar aulas de História da Paraíba e sobre o recorte teórico-metodológico que identifica nesses materiais, respondeu-nos:

É um material que é desenvolvido na Universidade, é uma coletânea de textos que é de Eliete Gurjão, que trabalha muito bem. Tem uma linguagem boa. (...) traz uma perspectiva diferente e ali é bom que contrapõe à questão oficial. (...). Eliete, ela ainda é muito positivista, tenta trazer algumas características positivistas, até que de vez em quando ela traz umas perspectivas diferentes, mas o que é interessante no texto de Eliete é o seguinte: enquanto nossos livros tradicionais mostram, por exemplo, o branco colonizador, Eliete tenta passar a imagem do indígena, por exemplo. Está certo que é um viés marxista ainda, mas ela tenta passar o outro lado, o que é interessante. É isso, enquanto o nosso livro oficial mostra o branco colonizador e o índio um mero coadjuvante, Eliete mostra o índio como protagonista e o colonizador como coadjuvante, e o escravo africano como protagonista e o colono como coadjuvante. O interessante dela é isso.¹⁶

¹⁵ Como não temos, ainda, a autorização escrita dos professores entrevistados para citar seus nomes, optamos por identificá-los por números.

¹⁶ Entrevista concedida em 10/04/06 a Paula Faustino Sampaio e Hilmária Xavier Silva.

Na sua análise, o professor, que ministra aulas no Ensino Médio, destaca a linguagem, a perspectiva histórica e os sujeitos históricos no livro *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*, organizada pelos ex-professores da Universidade Estadual da Paraíba, Eliete Gurjão e Damião Lima.

Esse livro conta com 23 pequenos textos, que tratam da pré-história ao novo milênio na Paraíba. Traz também quadros, exercícios, trechos de músicas, de documentos e textos escritos por outros historiadores, apresentando referências bibliográficas. No entanto, na Introdução não esclarece a perspectiva teórica que embasa a obra, afirmando apenas que os textos foram selecionados a partir das linhas de pesquisa dos autores.

Para o professor nº. 20, o livro fica entre uma leitura positivista e uma leitura marxista da História. Na análise do docente, Eliete Gurjão, ao tratar dos índios e apresentá-los como protagonistas¹⁷, aproxima-se de uma leitura marxista da história, permitindo que estes personagens sejam vistos, pelos alunos, de forma diferente da versão oficial. Há, portanto, uma tentativa desse professor em identificar o referencial teórico e metodológico ao qual o livro está filiado, o que demonstra a importância e a necessidade da reflexão docente sobre os materiais didáticos

¹⁷ Em sua análise, o professor refere-se aos cinco primeiros textos da coletânea, que são de autoria de Eliete Gurjão e têm o índio como um dos personagens.

adotados e a possibilidade de dar-lhes outros significados.

O professor nº 20 classifica a linguagem do livro como “boa”, fluida, de fácil compreensão. É interessante ressaltar que os aspectos do livro didático que o professor ressaltou são aspectos também observados pelo PNLD nos livros didáticos regionais, a saber: a concepção de História, a linguagem e a forma de contar para os alunos momentos do passado.

Os analistas do PNLD – 2004, comentando sobre o livro regional “Gente de São Paulo, São Paulo da Gente”, que apresentou o melhor desempenho na avaliação, afirmaram que as ressalvas ao livro se dirigiram ao fato de ser um texto descritivo, que faz poucas referências às experiências dos alunos; das atividades serem mais de fixação de conteúdos; e das experiências sociais serem apresentadas de forma pouco crítica. Tais questões, levantadas pelo PNLD, fazem-nos pensar sobre os muitos outros problemas dos materiais e livros didáticos de História da Paraíba.

Embora o livro *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos* tenha sido o mais citado nos questionários, nas vinte entrevistas realizadas, foi citado rapidamente e destacado como o material que mais se aproxima das necessidades de ensino-aprendizagem do conteúdo de História da Paraíba. Os professores entrevistados avaliaram esse livro, comparando-o com o escrito pelo historiador José Octávio Arruda de Melo, *História da Paraíba: lutas e resistências*.

Questionada sobre como seleciona os conteúdos para as aulas de História da Paraíba, a professora n^o. 19, que trabalha os três turnos em escola pública, há seis anos, afirmou:

Olhe, infelizmente a gente só tem as apostilas que a gente pega de colegas nossos que trabalham em escolas particulares. A gente faz uma colagem com aquela coletânea da UEPB, que foi feita na UEPB por Damião, com Eliete Gurjão e etc. É o que a gente tem de recurso, e também do professor José Octávio, só que Zé Octávio, ele é muito científico, então fica muito difícil para eu explicar ao aluno, porque o linguajar de Zé Octávio é muito mais difícil, então o único recurso que a gente tem para trabalhar mais é a coletânea, porque o linguajar deles é bem acessível para o aluno e é gostoso de se ler. Zé Octávio não, tem muitas palavras difíceis e os alunos botam mil e uma dificuldades, então antes da gente selecionar o conteúdo, antes da gente trabalhar, a gente tem que colocar tudo no papel, ver as condições do aluno, a reclamação das letras serem pequenas, do linguajar, de não entender, de não ter exercício... tudo isso a gente leva em conta, mas o único livro que a gente tem é essa coletânea.”¹⁸

Para preparar suas aulas, a professora n^o. 19 utiliza material de outros professores e os livros *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos* e *História da Paraíba: lutas*

¹⁸ Entrevista concedida em 04/04/06 a Paula Faustino Sampaio.

e resistências. Quando esse livro foi lançado, em 1994, havia pouquíssimos materiais e livros didáticos que sistematizassem, minimamente, acontecimentos da História da Paraíba. A obra, além de sistematizar informações, propõe-se a explicá-las. Nos questionários, esse livro aparece em segundo lugar, perdendo apenas para *Estudando a História da Paraíba*. Para avaliar esses livros, a professora parte do critério da adequação da linguagem ao público escolar, da qualidade estética do livro e da presença ou falta de exercícios.

A professora encontra problemas no livro *História da Paraíba: lutas e resistências*, avaliando que este não atende às necessidades do alunado, especialmente quanto à linguagem. Para ela, os termos pouco comuns utilizados no livro contribuem para que os alunos não o aceitem. Desse modo, ressalta que o livro produzido pelos professores ligados à Universidade Estadual da Paraíba (*Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*) atende melhor às suas necessidades e, por isso, é principalmente a partir desse material que seleciona os conteúdos e prepara as aulas de História da Paraíba.

Solicitado a avaliar os livros *História da Paraíba: lutas e resistências* e *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*, o professor n.º 13, que leciona em duas escolas privadas há três anos, ressaltou:

São livros que nós utilizamos. (...) São livros que têm muitos problemas, também têm muitas coisas boas para a gente trabalhar nesses livros. O livro, por exemplo, *Estudando a História da*

Paraíba é um livro, hoje, que já não está atendendo muito ao nosso aluno, porque é um livro que tem uma linguagem muito rasteira...¹⁹

Esse professor, em sua avaliação, também destaca a questão da linguagem do livro didático *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos*, mas sua análise vai em outra direção, pois entende a linguagem do livro como “rasteira”, o que pode significar uma linguagem simplória, sem detalhes e discussões, já que o professor parte do pressuposto de que os seus alunos devem ter acesso a um texto com uma linguagem mais elaborada. Podemos pensar, também, que o professor, quando se refere à linguagem, pode estar se referindo a uma narrativa histórica que incorpore novos elementos e formas de explicação da vida. Tal narrativa é característica dos livros didáticos que dialogam com a perspectiva da História Social, que incorporou as lutas e os movimentos sociais provenientes de diferentes setores da sociedade, ou com a perspectiva da História Cultural, que incentivou a introdução, em suas pesquisas, de novas fontes de importância fundamental, como a memória, as lendas e mitos, os objetos materiais, a literatura, a iconografia etc, em uma leitura da História atenta à vida cotidiana (BITTENCOURT, 2004).

Perguntado sobre o livro *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos* e sobre outros materiais que utiliza e indica para os alunos, o professor nº. 5 falou:

¹⁹ Entrevista concedida em 11/08/2005 a Fábio Gutemberg R. B. Sousa e Paula Faustino Sampaio.

Eu utilizo mais ele porque o de Zé Octávio eu não uso, eu não gosto do de Zé Octávio. É um livro muito bom para você saber de fatos, detalhes, porque ele é muito factual e, num momento desses, de preparação do aluno para o vestibular, se você for se dedicar ao livro de José Octávio, aí eu vou me deter a muitos fatos de famílias, tem detalhes que terminam não atraindo o aluno para a contextualização da aula.²⁰

O professor n^o. 5, que trabalha em escolas pública e privada há dez anos, utiliza o livro *Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos* em suas aulas. Assim como seus colegas, contrapõe esse livro à obra *História da Paraíba: lutas e resistências*, que não utiliza. Na sua avaliação, o livro de autoria de José Octávio é factual e tradicional, e não atrai o alunado que está sendo preparado para o vestibular, público com o qual trabalha, já que ministra aulas no Ensino Médio. Para o professor, a forma como o livro trata os conteúdos não atende nem às necessidades dos seus alunos que, possivelmente, procuram um material objetivo e com exercícios, nem às suas necessidades, dada a dificuldade de contextualizar os momentos da História da Paraíba referidos no livro. Diante disso, é possível afirmarmos que a metodologia adotada na exposição dos conteúdos e as necessidades impostas pelos vestibulares influenciam na adoção e na utilização do material didático por professores e alunos.

²⁰ Entrevista concedida em 15/06/2005 a Giscard Farias Agra e Paula Faustino Sampaio.

Já o professor n°. 15, que trabalha em três escolas privadas e tem 20 anos de trabalho com História, ao referir-se à sua experiência com o ensino do conteúdo História da Paraíba e ao material didático utilizado, salientou:

Usa-se muito Zé Octávio, que ainda continua o ponto de referência com o texto *História da Paraíba: lutas e resistências*; nós conseguimos produzir uns “textozinhos”. Aí vai tirando ali... Você passa a montar um texto, é uma ponte, mas para fazer isso, agora, é uma das grandes dificuldades...²¹

Mesmo com restrições que vão desde a linguagem, passando pela perspectiva teórica, até a qualidade gráfica, foram esses dois livros didáticos os mais utilizados e comentados pelos vinte professores entrevistados. Outro material também foi citado por professores durante a entrevista: o livro *A Paraíba no Império e na República*, de Alarcon Agra do Ó et al. Além destes, circulam, entre os professores, pequenos textos produzidos no âmbito dos cursinhos pré-vestibulares: textos objetivos produzidos a partir da leitura dos livros de História da Paraíba citados aqui.

Ao longo das entrevistas, a maior parte dos professores não explicitou a necessidade de estudar História da Paraíba e não se referiu a como os autores dos manuais didáticos trabalham conceitos do saber histórico e a se problematizam a relação passado-presente.

²¹ Entrevista concedida em 05/12/2005 a Fábio Gutemberg R. B. Sousa, Hilmária Xavier Silva e Paula Faustino Sampaio.

Entre os entrevistados, só um tentou identificar a perspectiva teórico-metodológica de um compêndio didático.

Os aspectos citados ao longo deste artigo são os mais observados pelos professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, nos materiais didáticos voltados ao ensino de História da Paraíba. Desse modo, a escolha do livro didático referente a esse conteúdo é condicionada aos interesses de cada professor, ao que é oferecido pelo mercado editorial e às exigências de um público muito específico, os alunos pré-vestibulandos.

Um último aspecto merece destaque. Todos os professores falaram do livro didático a partir de sua experiência em sala de aula. De modo geral, não falaram em termos do que deveria ser o livro, mas em termos de como o mesmo se mostra depois de um ano, dois ou mais tempo de trabalho. É justamente esta percepção do livro didático, construída a partir da experiência, que as análises institucionais como a do PNLD não conseguem captar. No entanto, a experiência do professor não pode ser menosprezada. É preciso atentar para as formas de percepção e recepção da cultura, o que pode possibilitar um deslocamento da centralidade da análise da produção, em seu aspecto mercadológico, para a análise da percepção e da recepção, da forma como os professores entendem e usam os livros didáticos, ampliando o campo de estudos sobre esses manuais (SALIBA, 1997).

Considerações finais: “De filho rejeitado a criança adotada”

“De filho rejeitado a criança adotada”, o ensino de História da Paraíba nas escolas das redes pública e privada de Campina Grande existe graças às iniciativas individuais de alguns professores, que superaram inúmeros problemas de diversas ordens: a falta de produção didática, de espaço na carga horária, de incentivo institucional, de inclusão do conteúdo na grade curricular, de exercícios e de recursos técnicos e financeiros; a cobrança dos vestibulares e as limitações na abordagem do conteúdo pelos poucos materiais existentes.

Entretanto, para colocarmos um ponto final neste estudo, preferimos apontar algumas mudanças no ensino de História nos últimos anos e dizer que, a partir delas, ainda temos muito por fazer.

Os próprios professores de História que ministram aulas de História da Paraíba, apontando dificuldades e possíveis soluções, apresentam-nos mudanças no ensino desse conteúdo nas três últimas décadas.

Como um malabarista de circo equilibrando malabares, o professor de História tenta equilibrar conteúdos de História do Brasil e da Paraíba, numa iniciativa que, nas escolas públicas, é apenas individual. Por iniciativa individual, exigência dos alunos ou do colégio, os professores que trabalham História da Paraíba em escolas privadas condicionam os conteúdos de História da Paraíba aos

programas dos vestibulares da UEPB e UFCG

Por fim, é possível destacar que mudanças vêm ocorrendo em diferentes aspectos. Por exemplo, os conteúdos de História da Paraíba passaram de conteúdos não trabalhados a conteúdos trabalhados em uma ou duas aulas, em algumas escolas, apenas no final do ano; a conteúdos complementares ou integrados ao ensino de História do Brasil; ou até a conteúdos integrantes de uma única disciplina. Se antes inexistiam materiais dirigidos ao ensino desse conteúdo, hoje já existem alguns materiais e iniciativas de utilização destes, aliadas ao uso de recursos como filmes, músicas e aulas de campo. A falta de exercícios relacionados ao conteúdo de História da Paraíba vem sendo enfrentada com esforços dos docentes para elaboração de exercícios. São mudanças pequenas e frágeis, pois condicionadas aos programas dos vestibulares - que podem ser alterados, incluindo mais temas ou retirando-os -; à produção didática pequena, fruto da vontade de individual de pesquisadores; e ao curto espaço destinado a História na carga horária dos Ensinos Fundamental e Médio.

Referências

BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. O Livro Didático não é mais o mesmo. **Revista Nossa História**. Ano 1, n. 2, dez. 2003. Rio de Janeiro. p.52-54. _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-45.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - Guia de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental**. História. Brasília: 2004.

FAVERSANI, Fábio. **Ler e escrever: livros didáticos**. Hêlade número especial, 2001. Disponível em: http://www.heladeweb.net/Numero%20Especial/Fabio_FaversaniNE2.htm. Acesso em 29/09/2005.

FONSECA, Thaís Nívia Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASPARRELO, Arlete Medeiros. História recém-nascida. **Revista Nossa História**. Ano 2, n. 19, maio, 2005. Rio de Janeiro. p. 80-82.

GATTI JÚNIOR, Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História: um percurso de massificação do ensino escolar brasileiro (1960-1990). In: **Anais do 12º COLE – Congresso de Leitura do Brasil – I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil**. Unicamp, Campinas, 2001.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, vol. 24, nº 48, jul-dez, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de

(Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271-296.

SALIBA, Elias Thomé. Experiência e representações sociais: reflexão sobre o uso e o consumo das imagens. In: _____. **O saber na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, Jahelina de Almeida. Por que estudar a história local? A ditadura do programa vestibular sobre o conteúdo de História do Ensino Médio. In: SOUZA, Antonio Clarindo B. de (Org.). **Textos Didáticos**. Ano I, v. 1, nº 1. Campina Grande: EDUFCG, 2006. (Série História). Semestral. p. 11-39.