CLÁUDIA PATRÍCIA FERNANDES DOS SANTOS
MARCONDES FERNANDO PEREIRA CARVALHO
Organizadores

# Ensino Aprendizagem: Concepções, Perspectivas e Práticas Pedagógicas na Região do Curimataú(PB)



EDUFCG

EDUFCG

Este livro é o primeiro volume da coletânea a apresentar o conjunto de monografias defendidas publicamente ao longo do semestre 2013.2, ao cerne do II Curso de Especialização em Educação com foco em Ensino Aprendizagem.

O primeiro capítulo vem oportunizar a vivência de práticas de leitura, que estimulem a interpretação crítica, a curiosidade, à criatividade dos educandos, valorizando o seu contexto, respaldado no gênero literário cordel. Ao conciliar teoria e prática, foi proporcionada a troca de saberes e de experiências, valorizando o universo vocabular da criança, ou seja, investigando as práticas sociais vivenciadas pelo público alvo.

O segundo capítulo aborda uma experiência de ensino a partir da construção de uma horta escolar vinculada ao Projeto Geração Mandalla. A pesquisa relatada aqui investigou o envolvimento e a percepção da comunidade escolar, no processo de construção de uma horta, com o objetivo de refletir sobre os limites e possibilidades desta ferramenta pedagógica interdisciplinar.

O terceiro capítulo traz uma pesquisa desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, baseada na concepção de Educação Ambiental (EA) no processo de ensino aprendizagem, a partir de análise documental do PPP de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública, bem como questionário aplicado aos professores.

O quarto capítulo descreve a realidade do ensino de Biologia, tendo como foco o uso de objetos virtuais de aprendizagem no cenário do ensino médio, em uma escola da rede pública localizada no município de Cuité (PB).

O quinto capítulo destaca como o estudo da história contribui para a formação crítica do aluno, levando-o a compreender as relações que constituem o lugar em que ele vive, por meio do patrimônio e da história do seu lugar. Este pode ser o primeiro passo para que o aluno possa ser sensibilizado a preservar a memória e a história através dos patrimônios. O exercício da cidadania cultural neste contexto se dá através do reconhecimento da importância da preservação do patrimônio histórico como constituinte de sua própria identidade, já que a sociedade constitui a sua identidade a partir da memória coletiva, e essa se constrói a partir do que é passível de ser lembrado, rememorado, tornado patrimônio.

Em suma, essa publicação apresenta pesquisas que privilegiam a comunidade escolar e, mais especificamente, o professor como sujeito social atuante nos processos de transformações educacionais, a estabelecer diálogos cooperativos que guardem esse princípio e, ao mesmo tempo, possibilitem uma mútua potencialização de suas concepções e práticas.

ISBN 978-858001205-7

9 788580 012057

# ENSINO APRENDIZAGEM:

## CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REGIÃO DO CURIMATAÚ (PB)

## VOL. 1

Cláudia Patrícia Fernandes dos Santos
Marcondes Fernando Pereira Carvalho
Organizadores

# Ensino Aprendizagem:

## concepções, perspectivas e práticas pedagógicas na Região do Curimataú (PB)

## Vol. 1

EDUFCG
Campina Grande – PB
2017

© dos autores e organizadores
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG

E59 Ensino aprendizagem : concepções, perspectivas e práticas pedagógicas na região do Curimataú (PB) / Organização de Cláudia Patrícia Fernandes dos Santos e Marcondes Fernando Pereira Carvalho. – Campina Grande-PB : EDUFCG, 2017.

111 p.

ISBN 978-85-8001-205-7
Referências.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Ensino Aprendizagem. I. Santos, Cláudia Patrícia Fernandes dos. II. Carvalho, Marcondes Fernando Pereira.

CDU 37.013

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
**Reitor**

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
**Vice-Reitor**

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
**Diretor Administrativo da Editora da UFCG**

Yasmine Lima
**Editoração Eletrônica**

**CONSELHO EDITORIAL**

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

# Sumário

Apresentação ..... 07

O cordel como ferramenta no processo de letramento: um relato de experiência ..... 09
*Marcondes Fernando Pereira Carvalho*
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*

Mandalla: a experiência de uma horta na escola ..... 27
*Sanny da Silva Furtado*
*Caroline Zabendzala Linheira*

A educação ambiental no contexto do projeto político-pedagógico de uma escola da rede estadual de ensino de Nova Floresta (PB): um diagnóstico ..... 43
*Lívia Susan da Silva Medeiros*
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*

Objetos virtuais de aprendizagem para o ensino médio: uma proposta pedagógica no ensino de biologia ..... 67
*Mirilene dos Santos Casado Cândido*
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*

O museu como estratégia didática: uma experiência no Museu do Homem do Curimataú, Cuité – PB ..... 89
*Tuany Roberta Queiroz*
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*

# Apresentação

Este livro é o primeiro volume da coletânea a apresentar o conjunto de monografias defendidas publicamente ao longo do semestre 2013.2, ao cerne do II Curso de Especialização em Educação com foco em Ensino Aprendizagem.

O primeiro capítulo vem oportunizar a vivência de práticas de leitura, que estimulem a interpretação crítica, a curiosidade, a criatividade dos educandos, valorizando o seu contexto, respaldado no gênero literário cordel. Ao conciliar teoria e prática, foi proporcionada a troca de saberes e de experiências, valorizando o universo vocabular da criança, ou seja, investigando as práticas sociais vivenciadas pelo público alvo.

O segundo capítulo aborda uma experiência de ensino a partir da construção de uma horta escolar vinculada ao Projeto Geração Mandalla. A pesquisa relatada aqui investigou o envolvimento e a percepção da comunidade escolar, no processo de construção de uma horta, com o objetivo de refletir sobre os limites e possibilidades desta ferramenta pedagógica interdisciplinar.

O terceiro capítulo traz uma pesquisa desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, baseada na concepção de Educação Ambiental (EA) no processo de ensino aprendizagem, a partir de análise documental do PPP de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública, bem como questionário aplicado aos professores.

O quarto capítulo descreve a realidade do ensino de Biologia, tendo como foco o uso de objetos virtuais de aprendizagem no cenário do ensino médio, em uma escola da rede pública localizada no município de Cuité (PB).

O quinto capítulo destaca como o estudo da história contribui para a formação crítica do aluno, levando-o a compreender as relações

que constituem o lugar em que ele vive, por meio do patrimônio e da história do seu lugar. Este pode ser o primeiro passo para que o aluno possa ser sensibilizado a preservar a memória e a história através dos patrimônios. O exercício da cidadania cultural neste contexto se dá através do reconhecimento da importância da preservação do patrimônio histórico como constituinte de sua própria identidade, já que a sociedade constitui a sua identidade a partir da memória coletiva, e essa se constrói a partir do que é passível de ser lembrado, rememorado, tornado patrimônio.

Em suma, essa publicação apresenta pesquisas que privilegiam a comunidade escolar e, mais especificamente, o professor como sujeito social atuante nos processos de transformações educacionais, a estabelecer diálogos cooperativos que guardem esse princípio e, ao mesmo tempo, possibilitem uma mútua potencialização de suas concepções e práticas.

# O CORDEL COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE LETRAMENTO:
## UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Marcondes Fernando Pereira Carvalho*[1]
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*[2]
*UFCG*

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de construção de conhecimentos, e como tal tem a responsabilidade de resgatar a cultura local, agregando conhecimentos da região por meio da valorização de nossos costumes, de nossas tradições e dos saberes populares, envolvendo os alunos no processo de apreender para aprender, de forma que possibilite se tornarem sujeitos de sua história, por conseguinte atuantes no processo ensino e aprendizagem.

A criança é um ser individual e tem o seu desenvolvimento, tanto intelectual quanto social, diferente dos demais, porque essa diferença é inerente ao ser humano. Assim, na escola a construção de conhecimentos também se processa pelo trabalho do educador, utilizando metodologias que motivem a participação dos discentes.

O fazer profissional do professor requer um dinamismo que pode incluir o contador de histórias, que proporcione ao aluno viajar pelo mundo das palavras, imaginando as personagens, exercitando a epistemologia, que propicie as crianças questionarem: Quem? Por quê? Para quê? Numa relação de descobertas, reinvenções, nas quais a impostação da voz, a expressão corporal, a música, proporcionem o desenvolvimento de competências e habilidades, principalmente utilizan-

1 Especialista em Educação. Email para correspondência: marcondesufcg@gmail.com
2 Professora Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG. Email:claudiaps.ces@ufcg.edu.br

do o gênero literário cordel, com suas nuances que ressaltam histórias populares e a ludicidade das pelejas entre as personagens, dentre outros.

Assim a leitura é a interação das intenções do autor com as do sujeito leitor, significando que o texto supõe vários contextos, a partir das inferências que são realizadas, através do diálogo que se estabelece, no qual o professor é o mediador. Neste contexto, é possível valorizar as experiências culturais com as práticas de leitura e escrita, tendo em vista que muitas vezes, mediados pela oralidade, os alunos vão se construindo como sujeitos letrados, compreendendo que letramento forma estudantes leitores que saibam interpretar as informações descritas no texto, sabendo-se que o mundo é uma agência de letramento onde se aprende no contexto, pois o analfabeto poderá ser letrado de acordo com o seu convívio social.

Essa pesquisa tem como objetivo geral oportunizar a vivência de práticas de leitura, que estimulem à interpretação crítica, a curiosidade, a criatividade dos educandos, valorizando o seu contexto, respaldado no gênero literário cordel, a fim de contribuir com o desenvolvimento das posturas reflexiva, descritiva e crítica no aluno e proporcionar ao discente a relação escola/comunidade, no âmbito do conhecimento cultural e histórico da região em que está inserido, bem como propiciar ao professor da escola pública estadual de ensino fundamental participante do projeto, um ambiente de discussão sobre o processo ensino-aprendizagem, com vistas à contextualização e interação de conteúdos curriculares na prática pedagógica.

## 2. Letramento

### 2.1 Letramento textual

A precariedade do domínio das competências da leitura e escrita no processo de alfabetização dificulta a continuidade no processo de letramento textual, essa é a realidade da maioria das escolas pú-

blicas de ensino fundamental do Brasil, ocasionando futuras dificuldades de inserção no contexto sócio cultural e profissional, por isso, precisamos de alternativas que modifiquem essa situação.

Existem defensores de que o letramento substitui a alfabetização, no entanto, são etapas de um processo evolutivo de formação tanto para crianças, como para os jovens e adultos. Esse tema é bastante discutido e há controvérsias a esse respeito, entretanto nosso objetivo é outro. Inicialmente acreditamos na alfabetização como etapa inicial da aprendizagem da escrita, originando variadas formas metodológicas de leitura e de escrita, gerando o desenvolvimento de habilidades para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvam a língua escrita. Somos parte de um mundo globalizado, no qual os problemas sociais são vistos claramente, e para combater as dificuldades com a educação, foi instituída a UNESCO, desde o início do século passado, como o órgão responsável por esse gerenciamento, evidenciando-se que em todos os países, sejam eles desenvolvidos ou em desenvolvimento, ou ainda do terceiro mundo, existem problemas a serem solucionados. De acordo com SOARES (2004):

> [...] a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.[...] Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES 2004, p.6).

Constatamos, através da citação acima, que nos países tidos como de "primeiro mundo", também existem precariedades no domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando a inserção dos educandos no mundo social e do trabalho, no entanto, discutiu-se sobre esses problemas de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, porém, foram tratados de forma independente, reconhecendo suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles. Corroboramos ainda com SOARES (2004), pois as diferenças entre os desenvolvidos e os que não são, é justamente no reconhecimento das suas fragilidades, e enfrentá-las adequadamente. Usar subterfúgios, e faltar com a verdade aos seus cidadãos é uma prática dominante, controladora, de adiamento constante de solução, trazendo atrasos e consequências, como as que enfrentamos, ou seja, caos na educação.

No Brasil a mídia nessas duas últimas décadas, sempre solidária aos interesses dominantes, vem assumindo e divulgando um conceito de alfabetização próximo do conceito de letramento, apesar da proposta de diferenciação de produção acadêmica, a uma inconveniente e inadequada fusão dos dois processos, com prevalência ao conceito de letramento sobrepondo-se ao de alfabetização. Entretanto, se faz necessário a especificidade de cada uma, fortalecendo, valorizando e contribuindo para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

> Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado.[...] Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento

> de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da*/e *por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

No contexto social, podemos dizer que há pessoas que não conseguem fazer uso da leitura e escrita, pois utilizam inicialmente a linguagem da fala, no qual diversas nações se comunicam, sem o uso da escrita e assim permanecem, representando uma grande maioria, ou seja, em outros tempos, seriam consideradas analfabetas, porém, sempre fizeram uso da comunicação oral e entendimentos variados, suficientes para se expressarem, se fazer entender. São nos tempos recentes consideradas letradas.

> A escrita é um ato posterior ao da fala. Muitas pessoas fazem uso da língua através da fala e não sabem escrever. Mesmo que a linguagem falada seja a mais utilizada pelas pessoas. No mundo existem muitos países ágrafos, isto é, línguas que não são representadas por nenhuma forma de escrita. São aproximadamente 3 mil línguas e apenas 110 possuem a escrita. [...] O indivíduo pode não ser alfabetizado e ser uma pessoa letrada, todas as pessoas possuem um tipo de letramento. Este Letramento pode ser múltiplo, não necessariamente em um nível específico de conhecimento, mas de conhecimentos variados. Dominamos práticas diferentes, o letramento se torna, portanto, relativo. (SILVA, 2009, p.2-5)

O uso da escrita está relacionado a uma prática formal dos mais variados tipos de Letramento. Utilizamos principalmente para fins trabalhistas, jurídicos, negociações, acordos entre outros, for-

malizando as verbalizações. Letramento e alfabetização, geralmente são confundidos, porém, cada um tem a sua especificidade. Podemos contribuir para que as pessoas possam usufruir e participar mais ativamente da sociedade, contudo, devemos respeitar as individualidades, cultura e a escolha que mais o apetece.

> O Letramento como prática social está relacionado ao uso da escrita, esta modalidade representa uma manifestação formal. [...] Dessa forma, existem várias pessoas que sabem ler e escrever, porém não possuem uma compreensão do que está escrito, ou seja, elas conseguem decodificar as palavras, mas não as compreende. Não podemos confundir letramento com alfabetização, pois embora os termos estejam relacionados, possuem noções bastante diferentes. A alfabetização é um termo designado para o indivíduo que apenas aprendeu a ler e a escrever, mas que não consegue interagir através do uso dessas competências. Já letramento é cultural, é algo influenciado pela sociedade, pois a leitura visual, as várias linguagens podem levar a um letramento (SILVA, 2009, p.5).

### 2.2 Letramento literário

Esta técnica de recepção funciona como a leitura literária em sala de aula. Esse método foi fundamentado na dissertação de mestrado de Luzia Rita Nunes de Lira, aluna da POSLE-UFCG em Campina Grande-PB.

> Surgida na década de 60 e apresentada por Hans Robert Jauss, em seu ensaio Provocação durante uma conferência na cidade de Constância, na Alemanha, a Estética da Recepção pré-anuncia as inquietações de Hans Robert Jauss enquanto professor, pesquisador e estudioso. Ele propunha um novo olhar sobre as investigações literárias, esse deveria se voltar para o receptor (leitor) e os seus horizontes de expectativa. LIRA (2012, p.26)

Esse método inovou, pois, inverteu sua forma ao sugerir que o leitor ou a recepção, seja o foco da abordagem, deixa de ser restrito ao autor e sua produção. Sendo assim, busca-se analisar:

> [...] a voz do leitor passa a ser, também, analisada no campo literário, e o estudo dessa arte se redimensiona, tendo em vista os horizontes de expectativas dos leitores, observando o efeito causado pela obra em seu público alvo e enfatizando a recepção dada à obra literária. A divulgação atual da Estética da Recepção e de outras teorias que valorizem o leitor tem proporcionado uma postura mais reflexiva entre professores e pesquisadores quanto às metodologias de leitura desenvolvidas em sala de aula [...] (LIRA, 2012, p.26).

Contudo, para que possa o professor proporcionar leituras em que se estabeleça a comunicação e efeitos entre texto e o leitor, faz-se necessária a sondagem do universo de expectativas de seus alunos, atentando para o contexto no qual eles estão inseridos, contribuindo para despontar essa liberdade e multiplicidade do pensamento dos leitores. A literatura não se esgota no texto, há uma ação complementar com a leitura do mesmo, estimular atividades que concedam ao professor o desejo de interação ativa do texto com o leitor.

> O Método Recepcional de ensino de Literatura tem como base o debate constante, seja ele oral, escrito, com professores, com colegas, consigo mesmo, etc. Além disso, preza-se também pela produção de textos pelos alunos, os quais passam a fazer parte dos textos lidos e por eles questionados, materializando, assim, o acervo a eles ofertado. Quanto à avaliação, nesse método, dar-se-á através da dinâmica do processo de cada leitura realizada, pode-se, nesse momento, evidenciar a capacidade de comparação entre as atividades realizadas, de questionamento ante sua própria atuação e a de seu grupo, bem como a realização, ao final do processo, de uma leitura mais exigente que a inicial (LIRA, 2012, p.28).

Desta forma e com a utilização desse método, o envolvimento dos aprendentes é mais efetivo, pois a participação efetiva da maioria nos instiga a oferecer uma variedade e diversidade de folhetos de cordel, fazendo com que os mesmos escolham diante das opções a temática que mais provoque interesse, tornando assim um ato de aprendizagem prazeroso, alegre, criativo, despertando a iniciativa e mudança de atitude do docente e dos alunos.

> Se fizéssemos um levantamento sobre a presença da cultura popular e, mais especificamente, da literatura oral no currículo do ensino básico, descobriríamos que ela quase não é referida nas primeiras séries; e quando aparece é quase sempre nas semanas do folclore ficando de fora o resto do ano. PINHEIRO (2007, p.16)

Alguns podem imaginar que a Literatura de Cordel, é pouco conhecida, porém, a realidade é outra. Essa forma popular de expressão é muito difundida na nossa região, existem lugares que a mantém forte como: Campina Grande, e Patos na Paraíba, Mossoró no Rio Grande do Norte, Caruaru e São José do Egito em Pernambuco, são exemplos de sua continuidade e difusão, ainda podemos encontrar diferentes lugares do Nordeste e de outras regiões do Brasil. Ao aplicar esse gênero em sala de aula, é muito emocionante ver o despertar e o interesse dos alunos por essas histórias, numa nítida demonstração, de que precisamos manter esse trabalho nas escolas nas séries iniciais.

## 3. Gênero Literário Cordel

A literatura de cordel chegou ao Brasil no século XVIII, através dos portugueses, oriunda das terras lusitanas. Estes folhetos foram utilizados para informar a população dos acontecimentos passados e atuais. Por se apresentar como uma das formas mais rápidas, e de bai-

xo custo, tornou-se um dos meios mais viáveis para comunicação da época entre as camadas populares. Devido ao tom humorístico, havia maior receptividade aos textos. Esses folhetos relatavam diversos acontecimentos da cidade, da região, do país, fatos da vida cotidiana, entre os quais: atos de heroísmo, brigas, disputas, festas, milagres, morte de personalidades, política, secas, vida dos cangaceiros, entre outros.

Conhecida como poesia popular, recebeu essa denominação, porque foram expostos à população, amarrados em cordões "estendidos" nas lojas de mercados populares, e também pelas ruas. De forma simples eram produzidos, e vendidos pelos próprios autores. Os folhetos são ilustrados e impressos através do processo de xilogravura. Essa literatura é bastante difundida no Nordeste brasileiro, sobretudo nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba e Pernambuco, fazendo muito sucesso. Esses fatos contribuíram para o fortalecimento e manutenção da nossa cultura, tornando-a uma ferramenta muito útil como meio de comunicação e entretenimento entre as pessoas, com diversas formas de transmissão. Neste contexto, podemos citar MARINHO & PINHEIRO (2012):

> [...] além das canções dos violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas e desafiando outros cantadores. Vivendo nas cidades, os poetas começaram a transpor para o papel todo esse universo de experiências. Além dos contos e cantorias de viola, estavam guardados na memória o som dos maracatus, dos reisados, do coco, da embolada. É essa cultura, influenciada pelos ritmos afro-brasileiros, pela mistura entre rituais sagrados e profanos, que faz do cordel uma produção cultural distinta das outras. MARINHO & PINHEIRO (2012, p.18).

Apresenta-se então um eixo norteador, o qual pode ser o estudo de alguns poetas populares como Leandro Gomes de Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), entre outros. No entanto, numa leitura em sala de aula o tom humorístico favorece a

aceitação, sendo assim, utilizamos a história do "O Cavalo que defecava dinheiro", da autoria de Leandro Gomes de Barros, devido ao conteúdo interdisciplinar. A referida história revela também valores éticos, além do autor ser paraibano. O autor nasceu em Pombal, na Paraíba, em 1865, faleceu em Recife, Pernambuco, em 1918. Considerado um dos principais poetas e que mais fez sucesso com a Literatura de Cordel, há indicativos que o mesmo produziu mais de seiscentos folhetos. A literatura de cordel influenciou vários escritores nordestinos, dos quais podemos citar: Ariano Suassuna, João Cabral de Melo, José Lins do Rego e Guimarães Rosa. Além desses autores, DRUMMOND (APUD, LIRA. 2012) faz sua referência: "A poesia de cordel é uma das manifestações mais puras do espírito inventivo, do senso de humor e da capacidade crítica do povo brasileiro".

A utilização da literatura popular é uma forma de fortalecer nossos ideais por uma educação popular, ou seja, temos que dominar cada vez mais as metodologias e linguagens, inclusive a eletrônica, pois, democraticamente, precisamos desenvolver conteúdos que estão em constante crescimento e modificações numa velocidade gigantesca, por isso, devemos estimular os discentes e os docentes nessa busca de participação e envolvimento, olhando para o nosso cotidiano através de nossas experiências, pois assim teremos a nosso favor a aceitação por temas conhecidos ou criados através da imaginação e convivência diária com a comunidade. Para GADOTTI (2000, p.5), [...] os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade.

A educação popular procura valorizar essa práxis, esse convívio organizado na comunidade, fazendo coisas acontecerem dentro da escola comunitária com decisões próprias e autonomia verdadeira, tornando assim o grupo forte e aguerrido, contando com a participação de todos os segmentos da sociedade, associações, igrejas, clubes, ONG's (Organizações Não Governamentais), que com suas colabora-

ções, muitas vezes voluntária, auxiliam nesse desenvolvimento. Temos que combater atitudes contrárias a essa realidade, são anos de imposições, centralidade, controle e falta de autonomia. Se faz imprescindível formar cidadãos pensantes, críticos, criativos, desejantes de exercer o seu papel na sociedade, como sujeito capacitado para a prática de sua formação em pleno gozo de sua cidadania.

## 4. Interdisciplinaridade

Podemos e devemos tratar o tema da interdisciplinaridade, de forma a integrar e mediar a comunicação entre as diferentes disciplinas. A grande dificuldade está em não aceitar ou admitir que se possa trabalhar em conjunto. Verificamos que há resistência, tanto de colegas como das instituições, inviabilizando a implementação de ações que possibilitem uma união pelo desenvolvimento de todos, pois tais atividades demandam tempo, envolvimento, convencimento, planejamento contínuo em grupo. Para LEMOS (2006):

> Após relativo período de vivência neste tipo de trabalho já pode apresentar o mérito de conhecer uma área de estudo, de saber razoavelmente sobre outras áreas em que se integra e de perceber a possibilidade de ligações entre seu conhecimento com outros mais; pois parte do humano como referencial básico para aprofundar, crescer e difundir seus estudos (LEMOS 2006, p.4).

Quando falamos em globalização, podemos imaginar os grandes avanços tecnológicos que obtivemos em meados do século anterior até os dias atuais. Porém, essa inovação com intenções eminentes de substituir o educador por máquinas, foi sucumbida, justamente porque as máquinas não criam, elas facilitam, agilizam, mas ainda continua o homem a ser o dominador, e a classe dominante obstrui

caminhos os quais eram sua exclusividade, mas, por necessidades de desenvolvimento industrial e falta de mão de obra qualificada, no final do século passado, universalizou a educação no Brasil, de forma a atender a demanda, contudo, nossa educação sofre um controle centralizador, e os maiores beneficiados são os capitalistas que impõem essa gestão neoliberal, direcionando e conduzindo, cada vez mais lucros, tornando assim a educação um negócio bastante atrativo para os investidores, consolidando o " mercado da formação".

Existem procedimentos antidemocráticos que impedem a participação popular, (comunidade, igreja, clubes, associações, escolas, ONG'S) de partilharem das tomadas de decisões, gerando deficiências, dificuldades e soluções adequadas, para superarmos o caos educacional que convivemos. Para FREIRE (1996), "Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica".

O processo de ensino aprendizagem é fundamental para o fortalecimento da nossa educação. Essa relação bem planejada, conduzida, torna-se uma das perspectivas de transformação, pois, ao ensinar espera-se que o aprendiz absorva os conhecimentos, porém, precisamos identificar se este fato se concretizou, fazendo o elo entre a teoria e prática, sabendo que toda satisfação é transitória e passageira, e que a cada dia precisamos nos abastecer de informações, buscando métodos, estratégias motivacionais, que instiguem todos ao desenvolvimento contínuo e crescente.

> É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Entretanto, há ideias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra (GADOTTI 2000, p.04).

## 5. Procedimentos Metodológicos

O letramento literário por uso de cordel nesta pesquisa, foi fundamentado através da estilística da recepção, onde o professor trabalha em consonância com os alunos, narrando, discutindo, e escolhendo os temas que mais envolvam os receptores, privilegiando, dessa forma, o receptor numa prática comum a todos os participantes da pesquisa. A estratégia utilizada nessa pesquisa para o letramento textual foi fundamentada em práticas holísticas e lúdicas, conduzindo a uma aplicação metodológica participativa, alegre, e criativa, inter -relacionando com o letramento literário.

O trabalho de pesquisa aqui apresentado, foi realizado em uma turma do 5º (quinto) ano na E.E.E.F. Maria das Neves Lira de Carvalho, em Cuité-PB, e guiado por eixos norteadores, no que diz respeito à preservação, valorização, independência, com interdependência, e indissociação, em continuidade ao aprendizado que os educandos receberam na fase de alfabetização, dando prosseguimento para o letramento. Há diferentes dimensões tanto para alfabetização quanto para o letramento, cada uma delas demanda uma metodologia diferente, assim como o modo de aprendizagem.

Através de um planejamento com a coordenação pedagógica, foi elaborado um plano de ação, direcionado aos docentes e discentes, para devida interpretação temática proposta e selecionada pelo docente da turma do quinto ano e os respectivos discentes, na disciplina de Língua Portuguesa, com enfoque interdisciplinar em Ciências, Geografia, História e Matemática. Pesquisamos e produzimos de acordo com o currículo escolar dessas disciplinas, respeitando as Diretrizes elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, a partir do mês de junho de 2013, apresentando temas pertinentes com a proposta de uma dramatização adaptada aos poemas de cordel que envolveu alguns discentes. Os demais discentes envolvidos participa-

ram na organização dessa apresentação e de uma exposição através da confecção de desenhos e textos, sobre a temática abordada. As atividades foram realizadas no segundo semestre de 2013.

### Caracterização do Campo de intervenção

A pesquisa desenvolveu-se na EEEF Maria das Neves Lira de Carvalho, pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, subordinada à Gerência Regional (4ª Região de Ensino), sediada em Cuité – PB. A supracitada Escola atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, bem como alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito do ensino fundamental I, no período noturno. O prédio apresenta 17 dependências, dentre elas, 5 salas de aula e uma sala de informática.

A referida escola possui uma área de 8.932m² com 1.600m² de coberta. É composta de oito salas de aula, diretoria, secretaria, sala de reuniões, auditório, almoxarifado, biblioteca, cantina e laboratório de informática.

### Planejamento de atividades

O planejamento das atividades realizadas nesse trabalho foi feito por meio das reuniões pedagógicas da escola. Nesta ocasião, foi decidido que seria aplicada uma ação complementar, por meio do lúdico no processo de letramento, fazendo uso do gênero textual e o letramento literário cordel.

### Atividades realizadas

Como atividade inicial, proporcionamos aos discentes uma aula de campo no Museu do Homem do Curimataú, localizado em Cuité (PB), onde os alunos foram guiados em uma visita pelo técnico do museu. Foi também proferida apresentação de um vídeo com

histórias das crenças, costumes e folclore da cidade de Cuité e região. Após essa visitação, foram escolhidos alguns folhetos de versos de cordel, que estavam expostos na saída do museu.

Por meio de encontros semanais sistemáticos na escola, foi ministrada aos alunos do 5º ano do ensino fundamental a atividade *leitura em voz alta*, fazendo uso de algumas histórias em folheto de cordel, ora adquiridos por ocasião da visita ao Museu. Os discentes elegeram, para proceder a interpretação teatral, a história do autor Paraibano, Leandro Gomes de Barros, com o título: "O cavalo que defecava dinheiro". Após cada leitura, foram propostas atividades de produção textual, com tema livre.

Nos encontros subsequentes, proferimos aos discentes, oficinas com noções básicas de interpretação, por meio de práticas em técnicas de memorização e adaptação do texto para o gênero teatral, além de impostação de voz, expressão corporal e marcações das cenas para a apresentação. Por se tratar de alunos do 5º ano, foi ainda necessário trabalhar correções na leitura do texto, sobretudo as pausas de pontuação.

## 6. Resultados da Pesquisa

Desde o primeiro encontro percebemos o interesse dos alunos pelas atividades propostas. Os discentes se entusiasmaram frente a atividades de campo (externas), realizadas no Museu do Homem do Curimataú. Por meio dessas tiveram a oportunidade de vivenciar outra realidade, pois foi concedido aos mesmos o acesso, através de visitas ao museu, à história da nossa cidade e região, envolvendo festejos, folclore, cultura, entre outros temas expostos que lhes foram apresentados.

No término da visita, observamos que a estratégia de trabalhar com a literatura popular por utilização do gênero literário cordel seria exitosa, pois a maioria dos discentes foi à mesa grande da saída do

museu, onde ficam expostos os folhetos de cordel, e só saíram após conseguirem levar alguns exemplares. Logo percebemos o dinamismo, a inquietação desses alunos, revelando que a metodologia aplicada atenderia aos objetivos da pesquisa. Nos demais encontros, foram explanadas as ações que pretendíamos realizar, e logo observamos a animação, interesse e a reciprocidade, que perduraram até o final da execução das atividades.

Fazendo um retrospecto, verificamos a dificuldade que alguns tinham de se expressar, pela timidez inicial dessa relação interpessoal. Então, usamos de bom humor para narrar os folhetos de cordel, sempre em tom alto, de forma que todos pudessem ouvir e entender o texto. Após a escolha dos discentes pela história que gostariam de ler e dramatizar, se deu início à leitura com participação voluntária. Observamos que a dificuldade na leitura era comum a alguns alunos.

## 7. Considerações Finais

De acordo com os resultados obtidos, verificamos o interesse dos alunos por atividades lúdicas, instigando a curiosidade dos discentes por esse tipo de leitura e posterior interpretação, aguçando seu pensamento e criatividade, mostrando-lhes que é possível, a partir de uma ideia temática, construir uma história, possibilitando sua divulgação, contribuindo para o seu desenvolvimento, diversão e prazer, através do ato da leitura, levando-os a discussões acerca dos temas abordados, contextualizando conceitos teóricos.

Esta é uma excelente oportunidade de envolvimento, compromisso com nossa cultura, capacitando os docentes e discentes para uma efetiva ação responsável, desenvolvendo e acrescentando conhecimento e habilidades para preservar a nossa história.

É evidente a necessidade de reformular e rever os currículos pertinentes à formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a capacitá-los, com habilidades e competências necessárias a, ao menos, minorar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. Por esse motivo, nos dispusemos a fazer esse trabalho, num esforço conjunto, para, de forma lúdica, gerar um atrativo motivacional, atraindo os alunos para essa metodologia participativa e compartilhada, envolvendo todos em uma ação importante de continuidade do processo de alfabetização e fortalecendo o letramento textual, numa antecipação do letramento literário, que consideramos uma etapa que pode ser iniciada no ensino fundamental I, contribuindo para o aumento de jovens/adultos leitores que atingirão as séries finais da Educação Básica com um melhor aprendizado, tornando-os cidadãos críticos, reflexivos, preparados para os desafios sócio culturais e profissionais.

A introdução no cotidiano escolar dos temas selecionados e abordados na sala de aula de forma concreta contribui para o desenvolvimento e fortalecimento de ações reflexivas, complementares e lúdicas, sensibilizando docentes e discentes a utilizarem sua criatividade e intuição, de forma a praticarem atos prazerosos, com alegria, espontaneidade, tornando-os protagonistas de seus pensamentos.

Esta é uma excelente oportunidade de envolvimento e compromisso com nossa cultura, capacitando os docentes e discentes para uma efetiva ação responsável, desenvolvendo e acrescentando conhecimento e habilidades para preservar a nossa história.

## Referências

BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2001. Disponível em

www.ablc.com.br/popups/cordeldavez/cordeldavez001.htm. Acessado em 25 de maio de 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo populacional 2010**. Disponível em http://www.censo2010.ibge.gov.br. Acessado em 20.06.2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. Ed. *São Paulo*: *Paz* e *Terra*, *1996*. 146 p.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, 14 (2) 2000.

LIRA, Luzia Rita Nunes de. **Sátira em Leandro Gomes de Barros:** uma experiência de leitura com alunos do 3º ano do ensino médio. 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – POSLE. Universidade Federal de Campina Grande. Dezembro, 2012.

LEMOS, Getulio Silva. **Interdisciplinaridade e Pensamento Complexo**: Dois Caminhos em Busca da Totalidade Perdida (2006). Disponível em http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/035e3.pdf. Acessado em 26.11.2013

MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Helder – **O Cordel no cotidiano escolar** – São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SILVA, Gercleide Gomes da. **Oralidade e Escrita: Uma Questão de Letramento.** Departamento de Letras e Artes UnP / UFRN (2009). Disponível em: www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT30/30.1.pdf. Acessado em 25.11.2013.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25. 2004

# MANDALLA:
## A Experiência de uma Horta na Escola

*Sanny da Silva Furtado*[1]
*Caroline Zabendzala Linheira*[2]
*UFCG*

## 1 INTRODUÇÃO

É cada vez está mais evidente a importância de uma educação de qualidade que leve em consideração a formação de cidadãos críticos, responsáveis, colaborativos e atuantes. Para isso são necessárias práticas pedagógicas que integrem temáticas, como saúde e ambiente, através de propostas interdisciplinares, para viabilizar processos de aprendizagem mais complexos com a participação de toda a comunidade escolar.

Este artigo apresenta uma experiência de ensino a partir da construção de uma horta escolar vinculada ao Projeto Geração Mandalla. A horta chamada pelos idealizadores de Mandalla apenas, consiste em um modelo de horta circular, de cultivo integrado, baseado nos princípios da permacultura, em que um reservatório de água é o núcleo para irrigação dos canteiros que são dispostos em círculos subsequentes, fazendo analogia às orbitas dos planetas no sistema solar. No reservatório central é possível criar-se patos, galinhas, codornas e peixes. A agência Mandalla, entidade financiadora do projeto, tem inúmeras ações, além das hortas escolares, cujo objetivo principal é diversificar as atividades agrícolas com a finalidade de melhorar o padrão alimentar das famílias e aumentar a renda através da introdução de tecnologia apropriada de baixo custo de produção (ABREU et al., 2010;

1 Especialista em Educação. Mestre em Biologia. Email: sannyfurtado@gmail.com
2 Professora no Centro de educação e Saúde – CES/UFCG. Email:carolinezl.ufcg@gmail.com

ARAUJO, 2013; MARTINS et al., 2012). Esse tipo de horta economiza água, trabalha com a diversidade de plantas, aproveita melhor o espaço, usa apenas fertilizantes orgânicos e poupa o solo (EMBRAPA, 2009) e vem sendo adaptada ao contexto do semiárido nordestino.

As hortas escolares são atividades muito difundidas nas escolas brasileiras. Entretanto, algumas fragilidades na construção e manutenção delas acabam tornando a atividade sazonal. Outras vezes a proposta foca a produção de alimentos para a merenda escolar o que, na maioria das vezes, não se concretiza. Assim, as hortas escolares têm um potencial pedagógico ímpar, nem sempre bem explorado.

Como um laboratório vivo, a horta possibilita o desenvolvimento de atividades em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (MEC, 2007) e favorecendo o estudo das plantas, do solo, da ecologia e da produção de alimentos. Contudo, o papel de um agrônomo ou técnico agrícola se torna fundamental nesse trabalho auxiliando a comunidade escolar no planejamento, execução e manutenção das hortas, levando até ela princípios de horticultura orgânica, compostagem, formas de produção dos alimentos, o solo como fonte de vida, relação campo-cidade, entre outros (ibidem).

Além dos aspectos biológicos a horta pode assumir um papel importante no resgate da cultura alimentar de cada região. Para fortalecer o vínculo positivo entre a educação e a saúde (ARAÚJO; DRAGO 2011). E no contexto do ensino de ciências a horta pode colaborar no ensino de botânica que, apesar do reconhecimento da importância das plantas para o homem, o interesse pela biologia vegetal é tão pequeno que as plantas raramente são percebidas como algo mais que componentes da paisagem ou objetos de decoração (WIGGERS; STANGE, 2013). Além da imensa diversidade, a complexidade dos ciclos reprodutivos e a nomenclatura específica são relatadas como entraves para o desenvolvimento desse conteúdo.

A pesquisa relatada aqui investigou o envolvimento e a percepção da comunidade escolar, no processo de construção de uma horta e com o objetivo de refletir sobre os limites e possibilidades desta ferramenta pedagógica interdisciplinar.

## A Turma

A implantação do Projeto Geração Mandalla na Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Rui Carneiro, município de Nova Floresta, no Curimataú Paraibano se deu no ano de 2013 com a participação de uma turma do 5º ano. Naquele ano a escola tinha 315 alunos matriculados em 12 turmas do ensino fundamental. Na turma do 5º ano eram 29 estudantes com idade entre 8 e 14 anos. Nesta experiência, como mostra a Figura 1, a falta de espaço no pátio da escola não permitiu a construção de canteiros circulares, eles seguiram padrões retangulares, porém respeitando os princípios da permacultura embutidos no conceito da horta Mandalla.



Figura 1 - Estudantes em atividade nos canteiros. Fonte: Suellen Viviane Araújo.

## 2. Estratégias de Investigação

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, buscou retratar a perspectiva dos participantes na construção de uma horta escolar. Além das crianças, alguns funcionários envolvidos foram ouvidos com o objetivo ampliar o olhar para aquela experiência de ensino. Uma das biólogas responsáveis pela condução das atividades na horta é também a pesquisadora desse processo. Assim, a pesquisa reúne elementos de um estudo de caso conforme propõem Lüdke e André (1986) e traços de pesquisa participante.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas, conversas informais e atividades de desenho dirigido.

A construção da horta seguiu o cronograma definido pela agência organizadora, foram 17 encontros, de fevereiro a agosto de 2013, enquanto a pesquisa se estendeu até dezembro de 2013. As oficinas foram realizadas por uma equipe de cinco pessoas: um técnico agrícola, duas biólogas, uma estagiária de nutrição, uma estagiária da licenciatura em matemática. A cada terça-feira acontecia uma atividade diferente: produção vegetal, técnicas de plantio, colheita, palestras sobre meio ambiente e conservação, noções básicas de nutrição e higiene, alimentação alternativa, além de organização e apresentação de uma feira cultural na escola.

### As Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com seis estudantes da turma e cinco funcionários da escola: a diretora, a professora da turma do 5º ano, duas merendeiras e o porteiro que teve papel ativo no cuidado com a horta pós-projeto. Os participantes foram entrevistados respeitando-se os seus próprios quadros de referência - a sua linguagem e as suas categorias mentais. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

As conversas com as crianças foram muito curtas, tanto que optamos pelo uso dos desenhos como outra ferramenta para a coleta de informações. A diretora e a professora, naturalmente, conversaram mais. Os funcionários, que costumam ser invisibilizados no processo formativo, se sentiram respeitados, mas as conversas foram bem objetivas. Em seguida, as entrevistas e os desenhos foram analisados a luz da hermenêutica.

Na entrevista com as crianças buscamos saber suas impressões sobre a horta e aprendizagens perguntando: *O que é a Mandalla? Você acha a ela bonita? Por quê? Você aprendeu alguma coisa com a Mandalla? O quê? Gostava de participar das atividades?* Em seguida tentamos desvelar possíveis aprendizagens sobre biologia vegetal: *O que a planta precisa para viver?*

À diretora foi indagada *se e como as oficinas ajudaram no desenvolvimento dos estudantes.* À professora foi questionada, principalmente, sobre *as relações construídas entre as experiências com a horta e as aulas de ciências.*

Tendo em vista os objetivos do projeto Mandalla, de socializar a técnica e melhorar a alimentação, perguntamos às merendeiras *se e como a alimentação das crianças mudou depois da implantação do projeto na escola.* E por fim, tentamos explorar a percepção do porteiro sobre *a relação das crianças com a horta e sua relação com a horta e as crianças.*

### Os Desenhos

Pesquisar crianças é tarefa delicada, exige do pesquisador paciência e persistência. As conversas durante a construção da horta e as entrevistas formais contaram pouco. Optamos pelos desenhos. Duas atividades foram dirigidas: primeiro solicitamos que desenhassem Plantas; noutra visita solicitamos que desenhassem a Mandalla. As duas atividades foram realizadas em dezembro de 2013, quatro meses após o término da implantação da horta.

Com os desenhos buscávamos saber que imagem da horta mantinham: *desenhariam a horta real ou imaginária? Desenhariam as pessoas en-*

*volvidas no processo? Que plantas colocariam nesta horta?* No outro desenho procurávamos pelos elementos morfológicos, ecológicos e alimentares: *apareceriam raízes? Água? Que plantas desenhariam? Aquelas que comeram?*

## 3. Resultados da Pesquisa

Em uma conversa, durante o percurso de implantação da horta, um estudante foi questionado por que ia todos os dias regar a horta voluntariamente? E ele respondeu "*Porque me sinto bem aqui...*". Para além da produção de alimentos, a horta escolar se mostra como um espaço de contato e convivência com a natureza!

***O que é Mandalla?*** "*É uma coisa boa, porque dá alimentação para a escola e para a pessoa*", "*É onde a gente planta, pode levar para casa e fazer uma boa comida*". A horta aparece associada à produção de alimentos, que por sua vez, está associada à alimentação e à saúde. O potencial educativo da construção e manutenção de uma horta escolar, além da alimentação, deverá ser explorado pelos educadores atores dessa experiência formativa. Sem o papel ativo do educador o sentido será óbvio, linear e limitado.

E vocês ***acham a Mandalla bonita***? "*É bonita porque tem tudo verde, cheia de planta, como tem planta deixa a escola com mais natureza*"; "*Porque é cheia de coisas que tem na floresta e tem muita gente, que não tem e destrói*". As respostas são aparentemente desconexas, mas podemos perceber associações entre conservação ambiental, natureza e beleza. Outra criança traz a ideia de autoria: "*Acho. Porque plantei com as minhas próprias mãos!*".

Segundo Menezes et al. (2007) as aulas práticas despertam e mantém o interesse dos alunos; desenvolvem a capacidade de resolver problemas e desenvolvem habilidades. Nesse sentido, todo o processo de construção de uma horta é educativo, desde a preparação do espaço até a colheita. Não deve ser ela, a colheita, e o consumo de

alimentos o único objetivo da horta, mas todo o processo pode e deve ser valorizado com todo ser potencial formativo.

***O quê vocês aprenderam com as oficinas?*** Aprendemos a plantar! Essa foi a resposta de todas as crianças entrevistadas! Um dos objetivos do projeto foi alcançado! Aprendi "*A plantar cenoura, aprendi a plantar cebolinha, alface, beterraba, tomates*"; "*A plantar, eu não sabia plantar, minha mãe pegava eu errava, aí ela plantava de novo e agora não...*"; "*Aprendi o que é plantação direta e indireta, a plantar, colher, regar, estrumar*".

As respostas apontam para as possibilidades de uso da horta como recurso didático: apresentar a diversidade vegetal e incentivar que cheguem à alimentação dessas crianças; estimular novos diálogos com os pais e familiares; estabelecer relações entre conhecimentos técnico, popular, científico, com suas linguagens, aproximações e distanciamentos.

***E vocês gostam de participar das oficinas?*** Todas responderam sim! "*Gosto de aguar, plantar, colher*"; "*Plantar, regar, ajudar, comer os alimentos*", "*Gosto de plantar, gosto de ajudar as professoras, de regar*" e "*De sair da sala, porque tava muito calor lá dentro*". As respostas revelam o conteúdo afetivo da experiência: o envolvimento com o projeto, com a construção coletiva... Atividades que, a nosso ver, podem desenvolver além da responsabilidade e solidariedade, sentimentos mais profundos. Para Maturana e Varela (1995) só podemos chegar ao raciocínio motivado pelo encontro com o outro, num ato que habitualmente chamamos de amor.

O mesmo espaço que permite relações afetivas permite conflitos. Quando perguntamos ***E do que vocês não gostam?*** Ficou evidente a manutenção do comportamento corriqueiro das crianças nesta idade no espaço escolar, o que, de certa forma, legitima a atividade como escolar. "*Não gosto porque quando eu plantava as meninas ficavam arengando, ai por isso eu não ficava satisfeita, eu ficava chateada, ai eu não queria plantar mais*"; "*É ruim por uma coisa, porque tem muitos colegas meus da sala que fica empurrando, e ai a gente pode cair lá, ai pode levar um carão*".

Por outro lado, existem os estudantes resistentes às práticas: "*Não gosto, porque quando a pessoa vai para lá, ai fica o pé da pessoa todo molhado...*" Enquanto outro aponta para a dinâmica do trabalho prático na horta: "*Não gosto de ficar só ali, em pé, sem plantar*". A estudante se refere ao momento de espera, quando os estudantes eram colocados em fila, para que todos pudessem participar da prática, o que deixava o trabalho lento e supervisionado.

Se as hortas fossem mais recorrentes e permanentes nas escolas, seria possível que os estudantes tivessem maior contato com a terra sem um protocolo tão rígido, mas como se tratava de um projeto com começo e fim pré-determinados se fazia necessário a manutenção inflexível das etapas.

Finalizada a análise do projeto, perguntamos ***o que a planta precisa para viver?*** "*Água, sol, solo e estrume*". Nada mais criativo!

### E o que Dizem os Desenhos?

O desenho propicia à criança o contato consigo mesmo e com o universo, porque o desenho é para ela uma linguagem, sua primeira escrita, antes de aprender a escrever, torna-se um instrumento de projeção (AMANCIO, 2006).

A produção de imagens é uma forma de comunicação de afetos que, a partir daquele que a produz, estimula aquele que as observa a entrar em contato com elas, como uma espécie de linguagem (SOUZA, 2011).

Realizamos as atividades de desenho em dois encontros, na primeira atividade pedimos que desenhassem plantas. Nenhuma orientação foi dada. A espontaneidade era importante. Após algumas recusas e reclamações normais da idade vieram as perguntas: "*Que planta? Uma árvore? Uma planta grande ou pequena?*" Amancio (ibidem) diz que pedir a criança para fazer um desenho livre muitas vezes a assusta, porque ela não está acostumada a escolher o que faz e, sim, a responder o que esperam dela.

Assim, foi dito poderiam desenhar qualquer planta, mas para incentivá-las foi rememorada a convivência com o plantio, rega e colheita de hortaliças o que acabou influenciando alguns desenhos. Na primiera atividade 24 estudantes participaram e na segunda atividade 29 estudantes.

Na atividade um, dezesseis crianças desenharam plantas comuns aos desenhos escolares, como o exemplo da Figura 2. Outros oito fizeram desenhos mais próximos à realidade plantada na horta, como mostram as Figuras 3 e 4. Na Figura 4 o estudante fez questão de explicar à pesquisadora o que eram os elementos do seu desenho, apontando com orgulho uma "*mangueira grande*"! O uso de representações, suas relações com o concreto, particularidades e generalizações, são elementos que permitem explorações diversas no ensino de ciências durante a experiência formativa de construção de hortas.



Figura 2 - Desenho usual de uma possível macieira. Fonte: Sanny da Silva Furtado.

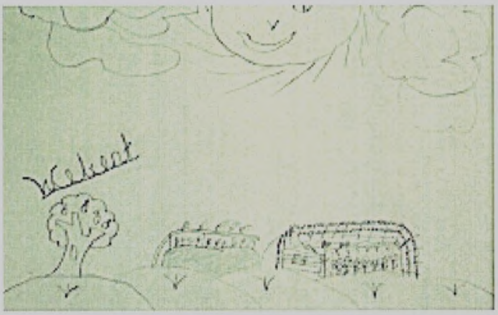

Figura 3 - Desenho do canteiro e do sistema de irrigação utilizado nos canteiros Mandalla. Fonte: Sanny da Silva Furtado.

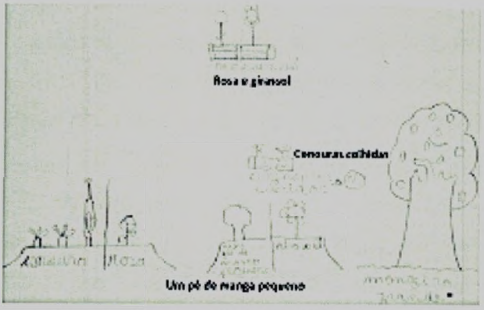


Figura 4 - Desenho do canteiro e do sistema de irrigação utilizado nos canteiros Mandalla. Os nomes correspondem à explicação do autor. Fonte: Sanny da Silva Furtado.

Na segunda atividade deveriam desenhar a Mandalla, 29 estudantes participaram e quase todos representaram os canteiros construídos na escola, como mostram as Figuras 5 e 6.



Figura 5 - Desenho dos canteiros, culturas, sistema de irrigação, das placas e a bananeira que separa os canteiros, como é nos canteiros da Escola pesquisada. Fonte: Sanny da Silva Furtado.

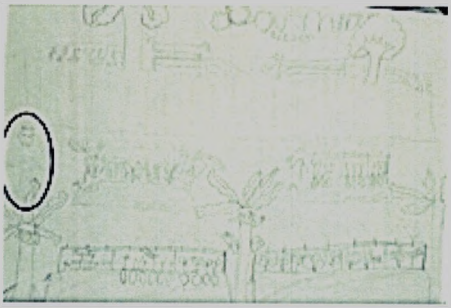

Figura 6 - Desenho dos canteiros, culturas, sistema de irrigação, das placas e das bananeiras que separam os canteiros e uma pessoa. Fonte: Sanny da Silva Furtado.

Na Figura 6 o estudante faz uso da transparência (RODRIGUES, 2010) quando representa elementos não visíveis, como as raízes da cenoura e a beterraba. Outros recursos descrito por Rodrigues foram usados nos desenhos da horta: planificação (representação do objeto visto de cima, como em planta baixa), rebatimento (quando representa algum objeto de forma rebatida, como se estivessem unidos por um eixo) e a mudança do ponto de vista (quando a criança usa simultaneamente vários no mesmo desenho). Essa classificação reforça, a nosso ver, a possibilidade do desenho como recurso para pesquisa com crianças, uma vez que os mecanismos de representação seguem um desenvolvimento, em parte, compartilhado por elas.

Sete estudantes desenharam a pirâmide vertical, confeccionada para a Feira Cultural, e seis representaram o reservatório de água circular que não foi construído na escola por falta de espaço, mas que é parte central do modelo de horta circular. Os desenhos indicam que a proposta da horta circular e suas particularidades foram apreendidas.

Contudo, apenas dois estudantes desenham as pessoas envolvidas na construção da Mandalla: um representou a si mesmo e um outro desenhou as educadoras e o técnico agrícola.

### Outros Olhares Sobre o Projeto

A **diretora** entrevistada é professora há dezesseis nos, e está há quatro anos na gestão desta escola. Formada em pedagogia, está fazendo especialização em Ensino Pré-escolar. Na sua concepção o projeto Mandalla foi bom para a escola:

> O projeto melhorou o comportamento dos alunos, pois deu mais uma responsabilidade, todos queriam colaborar. Hoje o guarda é quem cuida, mas é aproveitado, pelos alunos, visitantes, e o ambiente se tornou mais verde e mais prazeroso. Foi ótimo e um destaque, não se vê mais o tira-tira de verdura dos pratos e isso foi uma grande vitória. As palestras de

> alimentação saudável, tudo isso fez com que as crianças vissem que as verduras são importantes em sua vida, no dia-a-dia.

A diretora traz ao cenário da pesquisa outra face do projeto e seus objetivos: a mudança nos hábitos alimentares dos estudantes. Ela afirma que a mudança foi percebida, pelo menos no consumo da merenda escolar.

A **professora** do 5º ano leciona há dezesseis anos e diz não ter dificuldades com a disciplina de ciências, embora prefira língua portuguesa.

> A Mandalla ajudou os alunos a terem responsabilidade, a se alimentarem melhor, e também me ajudou a ter uma alimentação mais saudável. Aprenderam a ficar mais comportados. Aprenderam coisas que vão levar para toda a vida como responsabilidade, bons hábitos alimentares, comportamento melhor. O projeto abordou temas gerais como sustentabilidade, que foi mais abordado do que eu esperava, como relacionamento, mudança. Foi bom porque trabalhou a parte teórica e a concreta. Ajudou às aulas de ciências, só veio enriquecer os conteúdos que estavam sendo dados a eles, foram bem melhores com a ajuda da Mandalla.

Pimenta e Rodrigues (2011) dizem que a horta inserida no ambiente escolar se torna um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

Araújo e Drago (2011) dizem que através de hortas didáticas inseridas no ambiente escolar pode ser uma ferramenta bastante eficaz na formação integral do estudante, em várias áreas de conhecimento, podendo ser desenvolvido durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

As merendeiras corroboram as mudanças apontadas pela diretora:

> Sim, eles passam a gostar mais, começam a ter uma alimentação saudável, tinham uns que nem comiam verdura e depois da Mandalla eles vão aceitando mais. Todos os alunos não comiam e agora aceitaram mais, mesmo sem ser do 5º ano.

A maior aceitação da alimentação escolar também foi alcançada com implantação da horta escolar no Centro Promocional Todos os Santos II e III, conforme relatado de Pimenta e Rodrigues (2011). Eles/elas falam da importância da alimentação adequada, de sua aceitação e o entendimento de que esta é a melhor opção, mostrando que a grande distância que certamente foi diminuída quando a criança teve a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do próprio alimento. Para as crianças isso pode ser também um divertimento!

O porteiro da escola ficou responsável pela manutenção da horta quando o projeto foi finalizado. Quando indagado sobre a importância do projeto ele foi muito positivo: "*muito importante, porque iam plantar as plantinhas*". Perguntamos se ele acompanhava as atividades: "*às vezes via eles plantando os pés de milho*" e fez questão de mostrar como estava a horta após a entrevista: "*a Mandalla tá assim porque eu tô cuidando, eu águo todo dia. O milho fui eu que plantei*". A construção da horta não aproximou o porteiro das crianças, mas a adoção da horta pelo porteiro mostra importância da produção de alimentos no contexto do semiárido, a prática agrícola como manifestação desse povo.

## 3. Considerações Finais

A horta Mandalla promoveu a educação alimentar e nutricional no cotidiano da Escola Municipal Senador Rui Carneiro. As crianças e comunidade escolar parecem ter se apropriado dela!

Além dos conteúdos técnicos como plantar, regar, adubar, a horta foi um espaço de convivência com a natureza e com as pessoas. As crianças participaram ativamente das atividades, acompanharam o crescimento das hortaliças, o que permitiu o desenvolvimento de competências conceituais uma vez que puderam reconhecer espécies, comparar o crescimento, relacionar causa e efeito. É possível identificar o desenvolvimento de competências procedimentais quando precisaram manejar a horta e observar as etapas; competências atitudinais quando puderam apreciar a experiência e dividir os instrumentos; e competências afetivas quando ajudaram, compartilharam e cuidaram!

Toda a comunidade escolar parece reconhecer o valor dessas atividades como experiências formativas. Contudo, é possível explorar mais e melhor as hortas como recurso didático seja para o ensino de ciências, educação ambiental ou propostas interdisciplinares.

A horta na perspectiva do projeto Mandalla traz em sua concepção elementos estéticos interessantes, relações inovadoras e muitas possibilidades de recriação do processo de ensino-aprendizagem. Ela pode ser mais que um laboratório vivo que permite a relação teoria e prática de forma contextualizada, ela pode ser espaço de estímulo ao trabalho coletivo e cooperado. Esse impulso para gerar novas formas de trabalho pedagógico, necessita do envolvimento ativo de professores e gestores. É preciso aceitar a educação ao ar livre como estratégia primeira, não complementar, é preciso considerar a vivência como uma aprendizagem e a aprendizagem como vida.

## Referências

ABREU, Y. V.; OLIVEIRA, M. A. G.; GUERRA, S. M. G. **Energia, Economia, Rotas Tecnológicas: textos selecionados**. Funcionamento do Sistema Mandala, 2010. Disponível em: http://www.eumed.net/libros/2010e/827/Funcionamento%20do%20Sistema%20Mandala.htm. Acesso em: 27/05/2013.

AMANCIO, C. F. C. **Desenho infantil enquanto objeto de investigação psicopedagógico.** 41f. 2006. Monografia (Especialização), Universidade Candido Mendes, Pós-Graduação "Lato Sensu" em Psicopedagogia. Rio de Janeiro, p. 9-38.

ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R. Projeto horta: a mediação escolar promovendo hábitos alimentares saudáveis. **Revista FACEVV**, n. 6, 2011, p. 123-140.

ARAUJO, S. V. S. **A Mandalla escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do projeto Geração Mandalla nas escolas do município de Nova Floresta – PB. 36 f. 2013. Monografia de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano, p. 5-7.

EMBRAPA, 2009. Produção de hortaliças em Mandala. 2009. **Embrapa** – Meio Ambiente. Disponível em: http://redeagroecologia.cnptia.embrapa.br/boletins/hortalicas/producao%20de%20hortalicas%20em%20mandalas.pdf. Acesso em 06/03/2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, p. 11-24, 1986.

MARTINS, R. K.; SILVA, N. S. FERNANDES, M. O.; BORSATO, J. M. L. S. O Sistema Mandala de Produção de Alimentos: uma estratégia para o desenvolvimento da agricultura familiar. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. p. 1-16, 2012.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A Árvore do Conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Editorial . Psy II. 1995.

MENEZES, L. C.; SOUZA, V. C.; NICOMEDES, M. P.; SILVA, N. A.; QUIRINO, M. R.; OLIVEIRA, A. G.; ANDRADE, R. R. D.; SANTOS, B. A. C. **Iniciativas para o aprendizado de botânica no ensino médio**. *XI* Encontro de Iniciação à Docência, UFPB-PRG, 2007.

Ministério de Educação (MEC). **Caderno 1: A Horta Escolar como Parte do Currículo da Escola** (com sugestões de atividades), Brasília, 2007.

PIMENTA, L. C.; RODRIGUES, K. S. M. **Projeto horta escola**: ações de educação ambiental na Escola Centro Promocional todos os Santos de Goiânia (GO). II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade, UFG / IESA / NUPEAT - Goiânia, 2011.

RODRIGUES, M. H. Análise do desenho infantil segundo as ideias de Luquet. ***Revista da Unifebe***, Santa Catarina, 2010.

SOUZA, A. S. L. O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise. **Boletim de Psicologia**, v. 61, n. 135, p. 207-215, 2011.

WIGGERS, I; STANGE, C. E. B. **Aprendizagem Significativa no ensino de Botânica**. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/733-4.pdf> Acesso em 01/06/2013.

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE NOVA FLORESTA (PB): UM DIAGNÓSTICO

*Lívia Susan da Silva Medeiros*[1]
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*[2]
*UFCG*

## 1. INTRODUÇÃO

As intervenções humanas vêm gerando sérios problemas ambientais como a perda da biodiversidade animal e vegetal, a poluição do ar, das águas e dos solos, o desmatamento e o aumento no aquecimento global, representando assim uma grande ameaça às formas de vida em nosso planeta, motivando, dessa forma, os debates e ações em torno das questões ambientais (FERRARI; ZANCUL, 2010).

O fazer pedagógico inerente a essa temática, deve proporcionar a autonomia dos educandos e a construção de uma consciência ambiental crítica, a propiciar experiências que levem em consideração o seu cotidiano e suas vivências, formando cidadãos críticos e criativos. Sendo assim, a escola pode ser considerada um dos ambientes mais adequados para ser trabalhada a Educação

Ambiental, na qual as práticas de sensibilização e conscientização tornem-se ações ambientais concretas. A escola passa a ter um papel mais amplo do que mero instrumento para passar conteúdos

1 Especialista em Educação. Email para correspondência: livia.susan@gmail.com
2 Professora Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG. Email:claudiaps.ces@ufcg.edu.br

curriculares, ultrapassando as barreiras que fragmentam e individualizam as relações entre a aprendizagem e a vida social dos educandos.

Diante dos desafios enfrentados na prática das questões ambientais, foram geradas as indagações que impulsionaram esse trabalho: como são abordadas as questões ambientais no Projeto Político Pedagógico da escola? E em sala de aula? Quais os desafios enfrentados pelos docentes? A partir dessas perguntas iniciamos a pesquisa, a fim de observar dados referentes aos fundamentos, princípios e práticas de Educação Ambiental existentes no Projeto Político Pedagógico de uma instituição de educação básica da rede pública, verificar os métodos e técnicas utilizados pelos docentes nos processos de ensino -aprendizagem ao que diz respeito à Educação Ambiental e identificar as dificuldades inerentes à sua prática.

## 2. Educação Ambiental

O conceito *Educação Ambiental*, aparece inicialmente na Inglaterra, no ano de 1965, como tema de discussão na Conferência da Universidade de Keele, com o propósito de enfocar a parte educativa nas ciências naturais e sociais. Neste cenário destaca-se ainda a Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, no ano de 1972, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde se passa a ver a Educação Ambiental como elemento crucial. A partir desta conferência, no mesmo ano, a ONU criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, e em seguida, no ano de 1975 foi realizada a Conferência de Belgrado, organizada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), onde foram estabelecidas direções para a Educação Ambiental a serem desenvolvidas a partir de uma visão multidisciplinar (KIST, 2010).

Dentre os vários debates gerados pelos encontros e conferências realizados pelo mundo um dos mais importantes, devido ter dado

um rumo à Educação Ambiental, foi a Conferência de Tibilisi, que aconteceu no ano de 1977, na Geórgia, organizada pela UNESCO. Nesta conferência foram estabelecidas recomendações para a prática da Educação Ambiental.

A educação ambiental passa a ser objeto de estudo no Brasil a partir da década de 80, sendo iniciadas as discussões das questões ambientais no âmbito educacional, além de movimentos sociais, dentre os quais permeava uma visão ecológica gerada pelo contexto histórico no qual o país estava passando, marcado pela ditadura. No entanto, após a Conferência de Estocolmo estas discussões passaram a ser abordadas pelo mundo, mesmo que com argumentações radicais até as que realmente seriam necessárias para a sobrevivência da humanidade (RIBEIRO; RAMOS, 1999).

Em 1988 a Constituição Federativa do Brasil, apresenta em seu texto a questão ambiental. No seu artigo 225, inciso IV, almeja que seja promovida a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino para que assim ocorra a preservação do meio ambiente. Em seguida, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1991, com a Portaria 678/01, apresentou uma determinação para a Educação Ambiental, na qual ela passa a ser inserida em várias modalidades do ensino e na formação dos professores, além de instituir um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar propostas a serem expostas na conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU).

O tema teve destaque na década de 90 na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como RIO 92 ou ECO 92. Onde foram aprovados cinco documentos: a Declaração do Rio, a Convenção sobre as Alterações Climáticas, a Convenção sobre a Conservação da Biodiversidade, a Declaração sobre as Florestas e a Agenda 21 (KIST, 2010).

Os princípios e fundamentos da Educação Ambiental são organizados em diferentes instâncias governamentais a partir da Lei

Federal 9.795/99, a qual, estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999) e também pelo Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, 2005), onde as escolas tem apoio legal para o desenvolvimento de projetos e atividades voltadas à temática ambiental. Além de que as questões voltadas ao Meio Ambiente serem introduzidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os quais serviram de subsídios para o trabalho pedagógico voltado a Educação Ambiental, respeitando as diversidades culturais, regionais e políticas de cada região brasileira (FERRARI; ZANCUL, 2010).

Conforme a Lei 9.795/99 que cria a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual estabelece políticas, ações e estratégias oficiais da Educação Ambiental. Presentes no seu capítulo I, artigo 1º:

> Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, Constituição Federal, 2002).

Segundo Silva *et al.* (2011), através dos PCN's a política educacional brasileira destacou a Educação Ambiental por meio dos "Temas Transversais", onde a educação é vinculada com a vida e a evolução da degradação do meio ambiente. Para a formulação adequada dos temas foram utilizados alguns critérios de urgência e abrangência, sendo assim definidos: a ética, a saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a orientação sexual, o trabalho e o consumo como temas transversais. Podendo assim, a Educação Ambiental proporcionar experiências reais de intervenção no meio social e atuar nos processos de ensino-aprendizagem dirigidos a conscientização ecológica, sempre levando em consideração a realidade na qual a escola está inserida e sendo trabalhadas as mais diversas esferas da educação.

A partir das problemáticas e questionamentos gerados em torno da Educação Ambiental foi justificada a sua presença em todos os níveis de ensino do ensino formal (da educação infantil até a educação superior) e não formal. Uma vez que a Educação Ambiental necessita de um trabalho interdisciplinar, pois envolve questões políticas, históricas, ecológicas entre outras relacionadas a vida em sociedade que lance mão de diferentes olhares e levantem diversos questionamentos.

De acordo com Marcatto (2002), entre as várias definições sobre a educação ambiental se destaca a apresentada no Capítulo 36 da Agenda 21, onde se refere a ela como um processo de busca e desenvolvimento:

> (...) desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos (...) (AGENDA 21, capítulo 36).

Com isso, podemos caracterizar a Educação Ambiental como um processo dinâmico de participação, onde as pessoas atuam como agentes de transformação e participam da busca por soluções para diminuição dos impactos ambientais. Sendo então necessário que a escola se disponha a trabalhar com atitudes e valores, que possibilitem a aquisição de competências e levem à conscientização sobre a importância do Meio Ambiente, em um papel mais amplo, modificando a sua própria prática, muitas vezes fragmentada e individualista, reflexo da divisão social em que está inserida (BRASIL, 1997. In: SILVA *et al.* 2011; SILVA, 2009).

De acordo com Kist (2010) "a escola deve assumir o seu papel como espaço cultural de transformação social". Mas sabe-se que é necessário o envolvimento do professor através de seu compromisso e busca de informações adequadas para o desenvolvimento da Educa-

ção Ambiental, para assim ser um instrumento de construção e transformação do indivíduo. No entanto, podemos afirmar que para isso acontecer é necessário trabalhar o tema transversal meio ambiente, através da educação ambiental no âmbito escolar. Mas ainda é um grande desafio a ser enfrentado. Muitas vezes devido à visão reducionista da Educação Ambiental que é desenvolvida na escola, com linhas naturalistas, que tendem a buscar mudanças individuais de comportamentos e atitudes corretas. Mas se a Educação Ambiental de forma crítica tiver espaço no âmbito escolar, ocorrerão práticas educativas que integrem os indivíduos com o meio ambiente, promovendo uma ação individual e coletiva de transformação da forma de agir e pensar.

O tema Meio Ambiente tem como principal função a contribuição para formação de cidadãos conscientes, atuantes de modo comprometido em suas realidades socioambientais, que podem ser apresentadas em duas categorias básicas: a Educação Formal, que envolve estudantes em geral, desde a educação básica, universitária, professores e outros profissionais da educação e a Educação Informal, a qual envolve os segmentos da comunidade, como, por exemplo, grupos de jovens, associações, trabalhadores rurais, entre outros (MARCATTO, 2002).

Conforme Lipai e seus colaboradores (2007), na educação infantil e início do ensino fundamental, a Educação Ambiental deve ser trabalhada a partir da sensibilização através da percepção, da interação, do cuidado e do respeito das crianças para com o meio ambiente. No entanto, nos anos finais do ensino fundamental deve se desenvolver o raciocínio crítico a respeito das questões socioambientais. Já no que se diz respeito ao ensino médio e a educação de jovens e adultos, além do pensamento crítico, deve-se proporcionar o pensamento contextualizado e político, e a cidadania ambiental.

> Portanto, entende-se que a Educação Ambiental, numa abordagem crítica constitui-se como uma prática reflexiva, proporcionando e estimulando uma leitura crítica da realidade e a compreensão dos pro-

> blemas e conflitos ambientais nela existentes, formando sujeitos capazes de decidir e atuar como agentes transformadores, agindo e organizando-se individual e coletivamente (KIST, 2010).

No entanto, quando ingressamos no campo educacional, encontramos muitas escolas desvinculadas à realidade e à vida de seus educandos, além da grande dificuldade de desenvolver trabalhos de forma transversal e interdisciplinar. Dessa forma, observamos que as práticas pouco têm mudado nos últimos tempos e nos deparamos com elevados índices de reprovação e evasão escolar, desinteresse dos alunos, baixo rendimento, desvalorização e desgaste de professores, entre outros, sendo indispensável que as escolas possam cumprir seu papel social e buscar alternativas para mudar essa realidade. Esta constante dificuldade enfrentada pelas escolas é o resultado da fragmentação das concepções pedagógicas e da visão reducionista em relação à Educação Ambiental (CARVALHO, 2006; GUIMARÃES, 2004; SILVA, 2009).

Segundo Silva (2009), o planejamento educacional é de suma importância para que as questões ambientais sejam trabalhadas efetivamente nas escolas, pois todas as ações planejadas serão favoráveis ao seu desenvolvimento. As mesmas são descritas e estabelecidas em um documento escolar chamado Projeto Político-Pedagógico (PPP). Sua elaboração representa um desafio para toda a comunidade escolar, devido a sua adesão ou não ao projeto, ou até mesmo a algumas questões inerentes a ele, como no caso da Educação Ambiental. No entanto, a formulação e construção do PPP seguem orientações presentes na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que apresenta características fundamentais, tais como: ser elaborado democraticamente; estar voltado à inclusão social da diversidade de alunos; favorecer o trabalho em equipe e o diálogo.

É preciso destacar que a realização do PPP e o trabalho da Educação Ambiental não devem ser pertinentes apenas ao professor, mais sim a toda a comunidade. No entanto, sabemos que fica a cargo

dos educadores trabalharem aspectos ambientais que tratem as concepções políticas, ideológicas, sociais e econômicas, que levem a construir valores, atitudes e ações, devido ao seu papel junto à comunidade (TOLARES, 2013). Dessa forma, as questões ambientais devem ser desenvolvidas na escola através de projetos, pesquisas, inserção da temática nas disciplinas curriculares, eventos que tenham a participação da comunidade a qual a instituição está inserida, entre outras modalidades, mas uma das mais importantes é a inserção do tema no Projeto Político Pedagógico da escola.

## 3. Procedimentos Metodológicos

### Universo da área de estudo

O trabalho foi desenvolvido através da descrição e análise das informações contidas no PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira, uma instituição da rede estadual de ensino da cidade de Nova Floresta (PB), em relação a suas propostas, práticas e ações referentes à Educação Ambiental. Através de uma abordagem qualitativa, baseada na concepção de Educação Ambiental como um processo de ensino-aprendizagem, onde as suas informações serão coletadas a partir de análise com base em documentação oficial, e também, em autores que abordam a Educação Ambiental formal e da discussão teórico-científica (FERRARI; ZANCUL, 2008).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira foi uma das primeiras escolas da região, situada na zona rural de Nova Floresta – PB, fundada em 1976. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental de 5º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Apresentando em seu estado físico dez (10) salas de aulas, uma (1) diretoria, uma (1) sala de professores, uma (1) biblioteca, nove (9) sanitários, uma (1) cozinha, uma (1) quadra de esportes, uma (1) área aberta para recreação, uma (1) cisterna e um (1) poço

artesiano. Que tem funcionamento diurno e noturno, sendo que no período da manhã as dez (10) salas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, à tarde as mesmas salas comportam alunos do 9º ano e as três séries do ensino médio e no período da noite as salas funcionam com as três séries do ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentando em seu quadro docente um total de 35 professores.

### Análise do Projeto Político-Pedagógico

Fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa que se propôs levantar dados a partir da análise do projeto político-pedagógico da unidade escolar, a fim de pesquisar se a questão ambiental e suas variadas interfaces estão incluídas no PPP e se a educação ambiental é apontada como um instrumento metodológico mediador da prática docente.

Para que ocorra uma organização das informações contidas no PPP da escola sobre a temática ambiental, foi utilizado um roteiro sugerido por Ferrari e Zancul (2010), o qual se estrutura em quatro questões fundamentais: a) qual o teor da proposta pedagógica para Educação Ambiental? b) o texto faz referências a fundamentos teóricos? c) quais modelos, meios, recursos e instrumentos são (serão) utilizados? e d) como e por quem os trabalhos em EA são ou devem ser realizados? Ao final das atividades serão analisados os enfoques e os desafios enfrentados.

Para um melhor entendimento, o Quadro 1 apresenta as categorias e os critérios utilizados para análise do Projeto Político Pedagógico da escola.

| Categoria | Critérios de análise |
|---|---|
| **Interdisciplinaridade** | O PPP propõe a construção de um trabalho coletivo nas diferentes disciplinas? De que forma? |
| **Concepção de meio ambiente** | De que forma o meio ambiente é abordado? (Integradora ou reducionista). Como é proposto no PPP? |
| **Projetos** | A Escola possui diretrizes para Projetos no PPP? A EA é comtemplada no PPP? |
| **Projetos envolvendo a sociedade** | O PPP propõe que a escola exerça sua função social através de projetos envolvendo a sociedade? |
| **Áreas que realizam projetos sobre EA** | Quais as áreas que desenvolvem projetos ligados a EA? |

Quadro 1: Critério de análise do Projeto Político Pedagógico. Fonte: Adaptado de Kist (2010).

### Aplicação de questionário aos docentes

Foi realizada a aplicação de questionários direcionados aos professores contento perguntas fechadas e abertas (Apêndice I). Sendo o mesmo dividido em duas partes principais: a primeira parte refere-se à formação profissional e atividade docente, no intuito de contextualizar a formação e carga horária de trabalho dos docentes; a segunda parte se refere à Educação Ambiental, onde concepções e formas de trabalho serão compreendidas (KIST, 2010).

Foram disponibilizados os questionários aos professores que compõem o quadro da escola analisada, o qual tem como propósito analisar a prática da Educação Ambiental em sala de aula, sua inclusão no PPP da escola e as dificuldades dos professores de trabalhar o tema em sala de aula. A aplicação desse instrumento de coleta de dados foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2013, a partir de contato direto com os professores para que se propusessem a respondê-lo.

O método utilizado faz-se necessário devido à sua coleta de dados demandar um menor tempo e disponibilidade de seus colaboradores. No entanto, é sabido que a entrevista gravada, apesar de demandar maior tempo, pode fornecer uma maior quantidade de informações (SILVA, 2010).

No quadro 2 são apresentados os critérios de análise da primeira parte dos questionários, que é referente a formação e trabalho do professor.

| Categoria | Critérios de análise |
|---|---|
| Identificação pessoal | Idade e sexo |
| Formação profissional | Qual a formação profissional? |
| Tempo de profissão | Há quantos anos leciona? |
| Carga horária | Quantas turma/horas aulas semanais? |
| Número de escolas | Qual o números de escolas em que leciona? |

**Quadro 2**: Critérios de análise do questionário I. Fonte: Adaptado de Kist (2010).

Na segunda parte do questionário, que possui perguntas abertas e fechadas, os critérios de análise estão descritos no quadro 3, a seguir:

| Categoria | Critérios de análise |
|---|---|
| Concepção de Educação Ambiental | Qual a concepção de Educação Ambiental? (Se o professor consegue integrar a EA com outros aspectos) |
| Orientação na formação | Na formação foi orientado a trabalhar a Educação Ambiental em sala de aula? (Se durante a sua formação profissional o professor teve contato com o tema) |
| Inclusão da Educação ambiental no Projeto Político Pedagógico da Escola | É correta a inclusão da Educação Ambiental no PPP da escola? (Verificar se para os professores é importante a inclusão da EA no PPP) |
| Conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico | É conhecido se na escola em que leciona a EA está inserida como tema no PPP? (Identificar se há conhecimento sobre o documento da instituição a qual lecionam) |
| Apoio e incentivo institucional | Ocorrem apoio e incentivo da comunidade escolar para trabalharem a EA em sala?(Ocorre incentivo da escola para com os professores) |
| Temas voltados a Educação Ambiental do interesse | Quais os temas que gostaria de trabalhar, que se relacionam a sua área de formação? (O que os professores gostariam de trabalhar em sala de aula que tem conexão com sua área de formação) |
| Melhor maneira de trabalhar | Como poderia ser melhorado o ensino da EA em sala de aula? (Quais seriam as sugestões para melhorar o desenvolvimento das questões ambientais na escola) |
| Importância da Educação Ambiental | Qual a importância de trabalhar a EA na escola? (Verificar a valorização do trabalho da EA na escola por parte dos professores) |

**Quadro 3:** Critérios de análise do questionário II. Fonte: Adaptado de Kist (2010).

## 4. Resultados da Pesquisa

### Análise do Projeto Político-Pedagógico

A partir de levantamento bibliográfico, foi perceptível a dificuldade de se inserir a Educação Ambiental no PPP das escolas que apresentam grande problema em construir um documento com uma visão social da sua realidade. Tendo em vista que a maioria das escolas brasileiras possui um Projeto Político-Pedagógico que não leva em con-

sideração a realidade na qual a escola está inserida, ou até mesmo que não é formulado pelos membros da comunidade escolar e sim fundamentado em outro documento, com outra realidade. Com isso, Araruna (2009) destaca "a necessidade de, em uma pesquisa que aborda as ações de Educação Ambiental realizadas no âmbito de uma instituição escolar específica, investigar o Projeto Político Pedagógico da mesma".

Conforme Ferrari e Zancul (2008), se os projetos político-pedagógicos fossem encaminhados por fundamentos teóricos e metodológicos adequados, referentes às questões ambientais, não nos depararíamos com uma elaboração a partir da junção de muitos recortes, que deixa muito a desejar no desenvolvimento da Educação Ambiental na educação formal.

O Projeto Político-Pedagógico da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira foi reformulado em 2012, pois o mesmo havia sido formulado pela última vez no ano de 2010, onde constatava apenas o histórico da escola, sua caracterização e alguns direitos dos docentes e discentes. Visto que durante todo esse tempo não foi feita qualquer alteração, o mesmo estava totalmente fora da realidade escolar. Foram grandes as alterações e acréscimos em todos os pontos que constituem o documento.

No que diz respeito à Educação Ambiental, foram encontrados alguns temas relacionados, mas sem nenhum direcionamento ou que faça referência a EA em suas propostas pedagógicas, apenas são referidas a interdisciplinaridade e contextualização na melhoria do desenvolvimento das práticas educacionais. O documento não apresenta fundamentação teórica que aborde as questões ambientais, sendo perceptível que os trabalhos relacionados são aqueles desenvolvidos por disciplinas especificas e/ou em datas comemorativas relacionadas (Dia da Água, Dia da Árvore, etc.).

Para uma melhor verificação do PPP da escola foram utilizadas as questões apresentadas no Quadro1. Em relação à interdisciplinaridade apresentada no PPP, verificou-se que em sua elaboração há

uma proposta baseada em princípios de contextualização e interdisciplinaridade, onde se verifica o intuito de transferir conhecimentos, gerar discussão, construir cidadãos com ética e responsabilidade social em um trabalho coletivo, além dos conteúdos serem trabalhados nas disciplinas em conjunto de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, a partir de práticas pedagógicas educativas inovadoras.

No presente documento escolar, em relação à concepção de meio ambiente abordada, não se pode identificar nenhum ponto de vista, ocorrendo apenas propostas de conscientização dos indivíduos em seu papel na comunidade. No que diz respeito à escola possuir diretrizes para os projetos em seu PPP, pode ser verificado que em seu tópico referente à gestão pedagógica é incentivada a elaboração e o desenvolvimento de projetos educativos que priorizem a interdisciplinaridade e abordem temas transversais diversos, incluindo o meio ambiente.

Em relação à proposta de projetos com funções sociais, é abordada em suas metas a gestão participativa, na qual, tem como intuito integrar a escola com a comunidade através de ações conjuntas. Já referente aos projetos que estão constando no PPP da escola (n=14), pode-se verificar que a sua maioria tem um papel social e que os demais estão relacionados com a Educação Ambiental estão sendo desenvolvidas em disciplinas como; Biologia e Ciências, além de áreas afins. No entanto, apenas um dos projetos descritos tem o título voltado para a Educação Ambiental (Projeto: Água para a vida: "A terra está com sede"), o qual é desenvolvido por um professor da área de física, tem como intuito preservar o aquífero da região e promover ações dentro e fora do ambiente escolar.

### Análise dos questionários aplicados aos docentes

A partir da distribuição dos questionários referente à pesquisa aos professores que fazem parte do quadro da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira, os quais

colaboraram voluntariamente, a maioria concluiu os questionários (n= 20) de todas as áreas de ensino, o que corresponde a 57,14% do total de docentes. Dentre os quais, a maioria representa o sexo feminino (14), possuindo faixa etária entre 21 a 52 anos. Em relação à formação docente, observamos uma grande variedade de formações, desde professores ainda cursando uma formação (Ciências Biológicas e Física), quanto formados há bastante tempo e até mesmo com pós-graduação em áreas afins. O tempo em que lecionam varia entre 06 meses a 27 anos, em uma (01) a duas (02) escolas, com cargas horárias entre 17hs às 60hs semanais, isso devido ao trabalho em duas unidades escolares em Estados distintos.

Analisando os questionários aplicados aos docentes da instituição de ensino, verificou-se que em relação à primeira questão, a qual é questionada a concepção de Educação Ambiental, pode-se verificar através do discurso que a maioria dos professores tem uma visão naturalista, mas também com aspectos integradores e algumas vezes reducionistas.

> *É uma forma de sensibilizar as pessoas para transformar a diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida, onde cada indivíduo passa a ter uma função transformadora [...]* (Professor nº02).
> *É um processo contínuo de aprendizagem das questões que dizem respeito ao espaço em que estamos inseridos.* (Professor nº10).
> *Poder trabalhar de forma inovadora, visando a integração dos indivíduos com os problemas que o cercam.* (Professor nº14).
> *É compreender a importância de preservar e/ou conservar todo o ambiente que nos cerca.* (Professor nº19).

Em relação à questão 2, que perguntava se existiu orientação para a abordagem da Educação Ambiental durante a formação profissional a qual é qualificado, verificou-se que a maioria (12 professores) relatou ter alguma orientação através de incentivo de alguns professores de determinadas disciplinas (no caso Ecologia), palestras realizadas nas universidades, temas transversais. Alguns não relataram como

aconteceu essa orientação. No entanto, determinados professores relataram que essa orientação aconteceu de forma falha, com poucas abordagens. Os demais docentes disseram não ter recebido nenhuma orientação, sendo a iniciativa deles próprios, por curiosidade de ir à busca de informações durante sua prática educacional.

> *Sim. Meu professor de Ecologia e Ecossistemas estimulava para o desenvolvermos estas práticas.* (Professor nº11).
> *Sim. Em encontros realizados na universidade, palestras.* (Professor nº14).
> *Não. A minha própria experiência como lecionar a disciplina de Biologia foi a forma mais prática para inserir o meio ambiente na disciplina da Educação Ambiental.* (Professor nº01).
> *Não. Mas procuro trabalhar ações educativas, desenvolvendo em meus alunos hábitos e atitudes sociais de conservação ambiental e respeito à natureza.* (Professor nº10).

A questão 3 refere-se a proposta da inclusão da EA no PPP das escolas. Nesta, todos os professores declararam ser de suma importância essa integração (EA-PPP), pois a partir dessa união, a escola conseguirá atribuir valores e desenvolver atitudes transformadoras. Através de projetos é possível auxiliar na construção de indivíduos conscientes.

> *Sim. Porque através das ações no PPP todas as disciplinas podem trabalhar o tema juntas.* (Professor nº03).
> *Sim. Porque a escola é o local mais adequado para que a Educação Ambiental aconteça, desenvolvendo trabalhos que possam ajudar aos alunos construírem uma consciência global das questões relativas ao meio.* (Professor nº10)
> *Acho correto, sim, porque faz parte da função da escola formar cidadãos críticos e consciente do mundo em que vive.* (Professor nº13).

Quando foram questionados a respeito do seu conhecimento sobre PPP das escolas em que lecionam apresentar a inclusão da EA (questão 4), dos 20 professores que responderam o questionário, 12

confirmaram que conhecem o PPP da escola e sabem que há a inclusão das questões ambientais, mesmo que alguns as tenham relacionado ao livro didático e citado os projetos em desenvolvimentos. No entanto, em alguns dos discursos os docentes afirmaram que não houve curiosidade de sua parte em verificar a existência do PPP da escola.

> *Estão inseridos, sim.* (Professor nº13).
> *Sim. No atual momento estou desenvolvendo um projeto relacionado à Educação Ambiental [...]* (Professor nº10).
> *Sim. Os próprios livros didáticos já trazem a abertura falando sobre natureza e o meio ambiente [...]* (Professor nº12).
> *Confesso que não tive a curiosidade de procurar informações com relação a este documento (PPP).* (Professor nº01).

Com relação ao apoio e incentivo da escola para que seja trabalhada a EA em sala de aula (questão 5), a maioria relatou ter o apoio da comunidade escolar, no entanto, alguns afirmaram ser insuficiente.

> *Sim, hoje através de Projetos realizados em equipe para a melhoria e a aprendizagem dos temas abordados em sala.* (Professor nº03).
> *Sim. As escolas que eu trabalho dão total apoio e incentivo ajudando os professores na elaboração de projetos voltados à Educação Ambiental e facilitando seu ensino para o alunado.* (Professor nº07).

O quadro abaixo (quadro 4), apresenta os temas relacionados a EA e sua formação, nos quais todos os professores citaram como sendo de seu interesse trabalhar em sala (questão 6). Pode-se verificar que foram citados outros temas de interesse que integram a EA com as questões culturais e sociais, tais como artes cênicas, brinquedoteca, poemas, músicas, violência, prostituição e gravidez precoce. O que se refere a uma visão integradora, que não se restringe apenas a visão naturalista que muitas pessoas possuem sobre a EA.

| Temas de interesse de trabalho | | | |
|---|---|---|---|
| Problemas Ambientais | Aquecimento Global | Animais e plantas em extinção | Energia elétrica |
| Lixo | Biodiversidade | Paleontologia | Reciclagem |
| Poluição | Água | A história da agricultura | Preservação |
| Desertificação | Sustentabilidade | Oscilações térmicas | Efeito estufa |
| Degradação ambiental | Conservação ambiental | Redações relacionadas a EA | Tabagismo |
| Artes cênicas | Brinquedoteca | Poemas relacionadas a EA | Violência |
| Músicas relacionadas a EA | Prostituição | Gravidez precoce | Consumo |

Quadro4: Temas de interesse dos professores.

A frequência com que esses educadores trabalham a EA em sala de aula (questão 7), é representada no gráfico abaixo (gráfico 1).

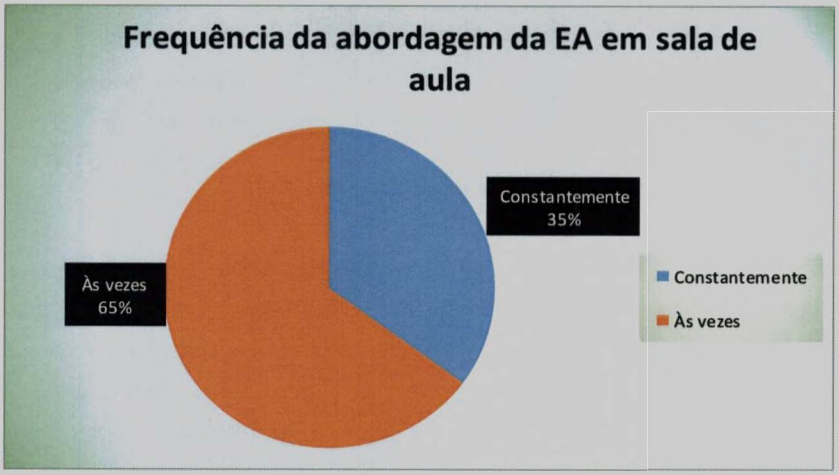


Gráfico 1: Frequência da abordagem da EA em sala de aula

Analisando o gráfico, podemos verificar que dos professores que responderam o questionário (n= 20), 7 responderam que constantemente trabalham a EA em sala de aula (35%), 13 responderam que às vezes trabalham a EA (65%) e nenhum relatou nunca ter desenvolvido a EA em sala de aula.

Verificando a questão 8, onde foram citados alguns temas dos quais os professores poderiam já ter trabalhado em sala de aula, além de poderem mencionar outros temas aos quais foram abordados em sala e têm relação com as questões ambientais. As respectivas respostas estão apresentadas no gráfico a seguir (gráfico 2):

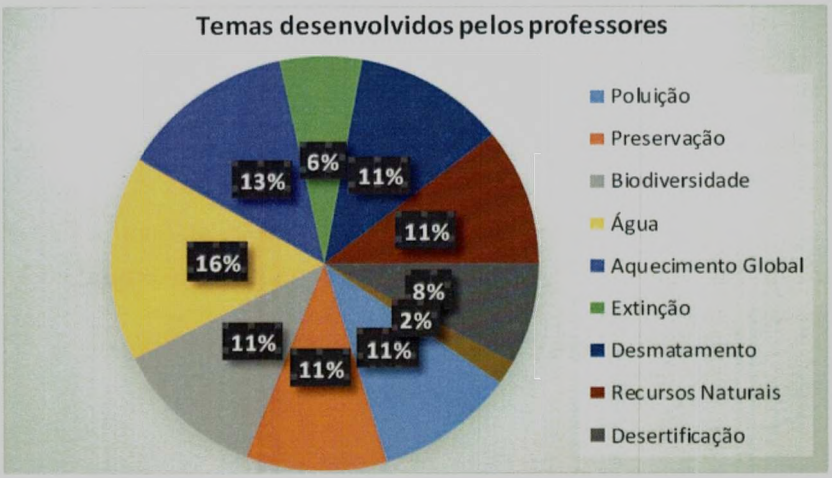


Gráfico 2: Temas trabalhados pelos professores

Analisando o gráfico acima exposto, pode-se notar que os temas, na grande maioria, estão sendo trabalhados em sala de aula e que outros, além desses, foram citados, tais como: energia e lixo eletrônico. Isso indica que mesmo com as dificuldades enfrentadas, os professores conseguem abordar temas relacionados com a EA.

Na opinião dos professores, para melhorar o ensino da EA em sala de aula (questão 9) é perceptível que primeiramente demonstram a grande importância de se ver integrados e responsáveis pelas atitudes realizadas em relação ao meio ambiente, sendo a sala de aula um meio propicio ao seu desenvolvimento. Sendo bem destacado que a utilização de projetos é uma boa ferramenta para desenvolver ações ambientais na escola, mas que para acontecer é necessária uma abordagem através de ferramentas diversificadas, as quais são citadas: aulas

práticas, palestras, apresentações de vídeos e documentários, dinâmicas e sendo destacado o melhor preparo dos professores através de formação continuada, para que se possa oferecer melhores condições no desenvolvimento da EA na escola.

> *Sim. Desenvolver projetos periódicos incentivando e sensibilizando à prática ecológica.* (Professor nº11).
> *Atividades práticas devem ser desenvolvidas, de forma que os alunos consigam teoria e prática.* (Professor nº15).
> *Inserido no Projeto Político Pedagógico da escola como uma nova disciplina.* (Professor nº16).

Em relação à EA na escola (questão 10), relatos confirmam a importância dessa união da escola com o desenvolvimento da EA, na formação de cidadãos mais conscientes e capazes de avaliar seus atos.

> *É uma ótima chance dos alunos aprenderem a exercer sua cidadania, respeitando e preservando o ambiente em que vive e tudo que nele existe. (Professor nº02).*
> *A grande importância é que a educação ambiental contribui para a formação de cidadãos conscientes.* (Professor nº10).
> *Pois, através da sensibilização poderemos fazer com que os alunos se eduquem a adotar ações cotidianas para melhorar o meio ambiente [...] (Professor nº11).*
> *Desenvolver no aluno conhecimento, habilidades e atitude voltadas para a preservação do meio ambiente.* (Professor nº15).

Sendo a Educação Ambiental um tema de grande relevância, os docentes se veem diante de uma grande responsabilidade: repensar e atualizar suas práticas, teorias e métodos, adequando-as a realidade de sua escola e alunos. No entanto, necessitam de uma melhor orientação que pode ser desenvolvida a partir de formações continuadas, grupos de estudos, seminários e ações interativas (LOPES, *et al.*). Mas, se sabe que há uma ampla necessidade de formação continuada e

que os professores se disponham a mudanças, principalmente no que se refere a reflexão da Educação Ambiental na escola.

## 5. Considerações Finais

A Educação Ambiental vem tomando destaque ao longo do tempo, tanto no espaço cientifico quanto nas práticas educacionais de base, além de estar abrindo a visão de muitos indivíduos a respeito dos recursos naturais e sua preservação, na busca de torná-los mais participativos e gerando debates sobre uma melhor qualidade de vida.

Entretanto, devemos levar em consideração que ainda é necessário buscar muitos caminhos e alternativas viáveis para que ocorram reais transformações, e que, nesse contexto, o campo escolar ainda se tem um longo caminho a ser percorrido principalmente no que diz respeito à EA, para que os indivíduos que compõem a comunidade escolar e local sejam orientados a construírem uma visão transformadora e deixem de lado a visão individualista e consumista da sociedade de hoje.

No que se refere às análises do Projeto Político-Pedagógico e questionários aplicados aos docentes da escola fonte do estudo, os resultados demonstram que o PPP da escola não contém referencial teórico adequado e que contemple a EA como um dos meios importantes na caminhada educacional. No entanto, o referido documento apresenta projetos que são realizados na escola que contemplam temas voltados a EA, mas que em sua maioria não possuem continuidade. Além disso, na maioria das vezes são multidisciplinares, mas não trabalham a interdisciplinaridade e seu tempo de execução é bastante curto, ou seja, tem pequena duração no ano letivo.

Em consideração aos questionários aplicados aos docentes da instituição de ensino, verificamos que os docentes vêm buscando trabalhar a EA com alternativas que os mesmos acham viáveis, mas que na maioria das vezes, mesmo com todo o incentivo e apoio dado pela

escola, não há um verdadeiro preparo, tanto do campo de formação dos profissionais, quanto provindo da escola a qual lecionam. Dessa forma, é essencial que os professores tenham acesso à formação continuada, para que os mesmos possam trabalhar de forma adequada a EA e assim possam auxiliar seus educandos a uma visão mais ampla e transformadora.

## Referências


ARARUNA, Lucimar Bezerra. **Investigando ações de Educação Ambiental no Currículo Escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH, 2009.144f.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3ª ed. Brasília: Edições MMA, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental3.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2013.

_____. Lei nº. 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em 18 de abril de 2010.

_____. Constituição Federal, Código Civil (2002). Código do Processo Civil, Código Penal. Código de Processo penal e Legislação complementar. Barueri: São Paulo: Manole, 2003. In: KIST, Anna Christine Ferreira. Concepções e práticas de educação ambiental: uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria – RS. 136 f. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares

Nacionais: Meio Ambiente e Saúde. Brasília, 1997. In: SILVA, Rosimeire Vilarinho *et al.* Educação Ambiental em espaços escolarizados: Um estudo de caso na Escola Municipal Santos Dumont, Cáceres - MT. **Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental** ISSN 1517-1256, v. 26, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001. In: KIST, Anna Christine Ferreira. Concepções e práticas de educação ambiental: uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria – RS. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

FERRARI, Alexandre Harlei.; ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. Educação ambiental: do projeto político-pedagógico à sala de aula. **Educação em Revista**, Marília, v.9, n.1, p.19-34, jan.-jun. 2008.

FERRARI, Alexandre Harlei.; ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. A Educação Ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Araraquara/SP. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental.** ISSN 1517-1256, v. 25, 2010.

KIST, Anna Christine Ferreira. **Concepções e práticas de educação ambiental**: uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria – RS. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**: UNESCO, Brasília, 2007.

LOPES, I. S.; GUIDO, L. F. E.; CUNHA, A. M. O.; JACOBUCCI, D. F. C. Estudos coletivos de educação ambiental como instrumento reflexivo na formação continuada de professores de ciências em espaços educativos formais e não-formais. **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias,**

vol. 10, nº 3, 516-530, 2011.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

RIBEIRO, Marizélia Rodrigues Costa; RAMOS, Fernando Antônio Guimarães. **Educação ambiental no cotidiano escolar**: estudo de caso etnográfico. Cad. Pesq. São Luís, v. 10, n. 2, p. 9-21, jul./dez. 1999.

SILVA, Marcia Daiane; CARNIATTO, Irene; POLINARSKI, Celso Aparecido. Projeto Político-Pedagógico como instrumento para educação ambiental formal. ***Anais***: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

SILVA, Rosimeire Vilarinho; et al. Educação Ambiental em espaços escolarizados: Um estudo de caso na Escola Municipal Santos Dumont, Cáceres - MT. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. 26, 2011.

SILVA, Janari Rui Negreiros. Educação Ambiental no contexto do Projeto Político-Pedagógico de duas escolas estaduais de Manaus-AM. ***Anais:*** IV Congresso de pesquisa e inovação da rede norte e nordeste de educação tecnológica. Belém-PA, 2009.

# OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE BIOLOGIA

*Mirilene dos Santos Casado Cândido*[1]
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*[2]
*UFCG*

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia atualmente ainda se limita a uma aula expositiva, com pouca atração para os alunos. Diante dessa realidade, os discentes demonstram pouco interesse por essa área do conhecimento que é tão importante para a humanidade.

De acordo com Sousa Sobrinho (2009), o ensino de Biologia é promovido com base nos livros didáticos onde o conhecimento é transferido como algo já pronto, tendo como centro o professor, aulas expositivas, com alguns poucos experimentos geralmente demonstrativos, que levam apenas à memorização em detrimento do desenvolvimento do raciocínio lógico e formal, deixando de observar o aguçamento da curiosidade e o despertar para o conhecimento.

Welker (2007) afirma que muitos professores ao ensinar Biologia muitas vezes utilizam métodos pouco atrativos para os estudantes, fazendo com que eles não tenham ou percam o interesse pela disciplina.

Em pesquisas atuais sobre a formação de conceitos e que tomam como referência o ensino de Biologia, Pedrancini e colaboradoras (2007) demonstraram que estudantes do Ensino Médio apresen-

1 Especialista em Educação. Email para correspondência: mirilenesantos@gmail.com
2 Professora no Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG. Email:claudiaps.ces@ufcg.edu.br

tam dificuldades na construção do pensamento biológico, mantendo ideias de senso comum em relação aos conteúdos básicos da Biologia, tratados em diferentes níveis de complexidade no Ensino Fundamental e Médio. Ainda segundo as referidas autoras, o ensino fragmentado e conservador que limita o aluno a fazer tarefas repetidas e a reproduzir o conhecimento, fazendo com que eles se tornem apenas meros transmissores do saber, são o principal motivo que tem dificultado a aprendizagem de conceitos e processos biológicos.

O professor de Biologia é um dos profissionais da área da educação que tem ao seu alcance muitas possibilidades para ministrar uma aula interessante e dinâmica, ajudando, desta maneira, os alunos a conhecer e entender as estruturas e os processos biológicos, despertando assim o interesse do discente por essa área do conhecimento (WELKER, 2007).

É importante destacar que o professor, mais do que qualquer outro profissional, deve sempre renovar a sua prática pedagógica, no intuito de tentar criar situações que motivem os alunos, para que estes se transformem em pessoas críticas, criativas e que sejam capazes de promover transformações (LIMBERGER et al., 2009).

Atualmente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) são um tema amplamente discutido como recursos a serem utilizados na Educação. O professor que antes possuía recursos muito escassos, hoje dispõe de uma ampla variedade de possibilidades que podem ser usadas em sala de aula e fica a critério do professor como e quando aplicá-las (DUTRA e TAROUCO, 2006). Diante disso, os referidos autores complementam que os objetos virtuais de aprendizagem com suas inúmeras formas de utilização têm se destacado como uma ferramenta interessante no processo de ensino e aprendizagem.

Para Schwarzelmüller e Ornellas (2006) os objetos virtuais de aprendizagem são considerados como recursos digitais que difundem as informações em diversos formatos, tais como sons, imagens, gráficos, entre outros, que tenham objetivos educacionais. Estes recursos

muitas vezes são disponibilizados pela internet, o que implica dizer que todos que têm acesso à internet podem acessá-los e usá-los.

Uma das características dos objetos virtuais de aprendizagem é que eles podem ser usados em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, são usados tanto on-line como off-line. Para tanto, o objeto virtual de aprendizagem possui uma parte visual (esta é a que interage com o aluno) e a parte dos dados (dados sobre o conteúdo e os dados instrucionais do objeto) (ESTEVES NETO, 2007).

Para Esteves Neto (2007), o professor diante de um cenário como este, deve sempre se preparar, não apenas didaticamente, mas também adquirindo novas estratégias pedagógicas que facilitem o aprendizado dos discentes.

Em linhas gerais, o estudo teve como objetivo descrever a realidade do ensino de Biologia, tendo como foco o uso de objetos virtuais de aprendizagem no cenário do ensino médio, em uma escola da rede pública localizada no município de Cuité (PB).

## 2. As Aulas de Biologia na Maioria das Escolas Brasileiras

O ensino que é promovido na sala de aula na maioria das vezes não permite que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, pois a grande parte deste saber é rapidamente esquecida, prevalecendo ideias alternativas ou de senso comum, identificadas, até mesmo, entre estudantes universitários (MORTIMER, 1996).

As aulas de Biologia ainda apresentam caráter muito tradicional, tendo como foco principal o estudo de conceitos, linguagem e metodologias dessa área do saber, tornando o ensino pouco atraente e sem aprendizagens eficientes (BORGES e LIMA, 2007).

Giassi (2009), diz que os professores têm um grande apego aos conteúdos do livro didático e apresentam dificuldades de extrapolar

a sala de aula. A autora defende que a Biologia abrange uma área muito maior que apenas o livro didático e está intimamente relacionada com a vida das pessoas, em consequência disto, deve receber um tratamento mais amplo, contemplando outras relações (física, química, biológica e social). A autora também afirma que o ensino de Biologia tem importância incontestável na vida de qualquer cidadão, e as instituições de ensino têm a obrigação de contribuir para que esse conhecimento alcance todas as pessoas.

Muitas vezes o professor quer inovar as suas aulas com outros recursos metodológicos, mas pela falta de tempo e a falta de materiais existentes em seu ambiente de trabalho isso dificilmente acontece.

Segundo Lepienski e Pinho (2009), o que é oferecido ao professor por meio do sistema de ensino é basicamente uma sala de aula lotada, quadro negro, giz e livro didático. Os referidos autores afirmam que o ensino que tem como centro o livro didático e a memorização de conceitos, tem levado a criança e o adolescente a não gostarem da ciência e das descobertas que ela proporciona. Eles acrescentam que os docentes que gostam de inovar a sua prática pedagógica são caracterizados como persistentes e determinados, mas podem cair na armadilha do desânimo frente às dificuldades. Desse modo, podem preferir ou até mesmo se acomodar a um sistema tradicional de ensino.

O professor diante da problemática de alunos sem interesse algum com os estudos se sente desanimado e até desmotivado para preparar aulas diferenciadas. Contudo, isto não justifica a situação, pois cabe ao professor sempre renovar a sua prática pedagógica com o objetivo de estimular os seus alunos e a si mesmo.

Segundo Barros e Antônio Júnior (2005), é tarefa do docente procurar novas informações e novos recursos disponíveis, para que a partir disto, ele possa refletir sobre a possibilidade de utilizar novos recursos em suas aulas.

Para Borges e Lima (2007) os docentes têm como tarefa principal rever as suas práticas pedagógicas com o intuito de substituí-las por estratégias que sejam capazes de formar sujeitos competentes, que tenham a capacidade de reformular conceitos e aplicá-los em sua vida.

Diante disto, cabe ao professor procurar outros materiais didáticos que o auxiliem na preparação e execução das aulas para incrementar o processo de ensino aprendizagem e torna-lo mais dinâmico e interessante para os discentes.

As atividades desenvolvidas pelos professores devem ter como foco principal a estimulação de competências no aluno, tais como, a capacidade de concentração, de crítica, de síntese, de planejamento, etc. (ESTEVES NETO, 2007).

Schwarzelmüller e Ornellas (2006) declaram que os professores não serão extintos, mas é necessário que eles adquiram novas práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, não ficando presos ao currículo, e que façam uso de novas linguagens para que ocorra a verdadeira construção coletiva do conhecimento.

Segundo Silva Junior e Barbosa (2009), o Ensino de Biologia e de Ciências é essencial para formar cidadãos, não há como negar a sua relevância, que tende a crescer principalmente pelo avanço da ciência e da sociedade.

O ensino de Biologia além de estimular a curiosidade do indivíduo, também é capaz de desenvolver cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios da sociedade moderna. (VILELA *et al.*, 2009).

Para que a educação brasileira e o ensino das ciências melhorem, é preciso desenvolver pedagogias diferentes e levar em consideração os saberes cotidianos, para, a partir disto, juntar informações que serão verdadeiramente assimiladas pelos alunos, transformando o processo de ensino aprendizagem naquilo que realmente deve ser: formulador de conhecimento (MAIA *et al.*, 2008).

Welker (2007) também afirma que atividades metodológicas diferentes são uma boa estratégia para conter (ou diminuir) a indisciplina na sala de aula além de facilitar a aprendizagem dos alunos.

## 3. Objetos Virtuais de Aprendizagem

A tecnologia atualmente é vista como um grande agente de mudança e a internet, que é considerada uma importante inovação tecnológica dos últimos anos, vem mudando implicitamente a forma como as pessoas aprendem (ESTEVES NETO, 2007).

Hoje em dia, ainda que muito timidamente, a Educação vem fazendo uso de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), mas ainda são predominantes as aulas convencionais com giz, lousa, projeção de slides, etc. (BRAGA *et al.*, 2012).

Para os referidos autores, o que acarreta um avanço tímido em relação ao uso de novas tecnologias na Educação é a grande dificuldade que os docentes encontram para se adaptarem a esses recursos, somado à elaboração de conteúdos didáticos mais complexos.

As novas tecnologias e informações que são lançadas todos os dias fazem com que os docentes se sintam tímidos ao deparar-se com a realidade educativa (ANDREIS e SCHEID, 2010). Ainda segundo as autoras, não se pode ignorar a presença das tecnologias (computador e internet) na vida dos alunos. Esta tecnologia pode estimular o aprendizado, permitindo o acesso ao conhecimento e a informação.

A escola que oferece acesso à informática estabelece uma ponte entre o aluno com o mundo cibernético, permitindo que o discente, fazendo uso da instrumentalização, tenha domínio das tecnologias encontradas nas máquinas computadorizadas (LÉVY, 1999). O autor acrescenta que o *ciberespaço* cria uma interação com o aluno, am-

pliando desta forma, a troca de experiências e de informações que posteriormente será transformado em conhecimento.

Segundo Anjos e Andrade (2008), os sistemas de informática, contribuem significativamente para o desenvolvimento de partes do sistema cognitivo: memorização e imaginação, a saber.

É papel da escola promover a inserção desta ferramenta em sala de aula. Este recurso traz muitos benefícios à aula, podendo em alguns momentos substituir o livro didático (ANDREIS e SCHEID, 2010). Segundo as autoras, o professor não perderá o seu papel, continuará sendo o diretor das aprendizagens, mas com uma outra postura, a de provocador e mediador na construção do conhecimento.

Pierre Lévy (2000), afirma que as telecomunicações atualmente são consideradas indispensáveis nas instituições educacionais, pois se constitui em um elemento vital na construção de conhecimentos, mudando muitas vezes a maneira das pessoas pensarem, se comunicarem e conviverem umas com as outras e com o mundo em redor.

A pesquisa na área da Informática na Educação tem criado vários temas, tais como: elaboração e construção de ambientes criativos de aprendizagem cooperativos e interativos; construção de projetos em ambientes informatizados; ambientes virtuais de aprendizagem; comunidades virtuais; simuladores e ambientes imersivos, todos com o objetivo de ajudar na assimilação de saberes (SCHWARZELMÜLLER e ORNELLAS, 2006). As autoras acrescentam que atualmente é grande o investimento em pesquisa e produção de objetos digitais de aprendizagem (ODA) por parte dos educadores e instituições acadêmicas, pelo fato de considerarem que este tipo de tecnologia oferece um grande futuro para a educação.

Existem inúmeros conceitos para definir objetos virtuais de aprendizagem. Para Esteves Neto (2007) estes são considerados como uma organização que pode ser tanto digital como não digital e que

podem ser usados e reutilizados ou até mesmo referenciados em um processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Braga e colaboradores (2012), os Objetos de Aprendizagem (OAs) podem ser considerados como um tipo de conteúdo didático desenvolvido para o aprendizado eletrônico. Esse recurso é um forte instrumento no processo de ensino aprendizagem, pois auxilia o docente a elaborar novos métodos de ensino, que têm como principal objetivo a apropriação do saber por parte do discente.

Para Spinelli (2006), um objeto virtual de aprendizagem é conceituado como um recurso digital que pode ser reutilizado e que tem como objetivo ajudar na assimilação de alguns conceitos, desenvolvendo capacidades como imaginação e criatividade. Ele ainda acrescenta que um objeto virtual de aprendizagem é uma história, uma situação, na qual o discente vai percorrer etapas, ou navegar, cercado por um contexto que exige dele a compreensão de determinados conceitos científicos.

Segundo Barros e Antônio Júnior (2005), objetos virtuais de aprendizagem são definidos como recursos digitais que são usados, reutilizados e podem ser também combinados com outros recursos no intuito de formar um ambiente de aprendizagem bem mais rico e flexível.

Esteves Neto (2007) declara ainda que toda entidade digital que possui a capacidade de demonstrar algum conhecimento, pode ser considerada como um objeto virtual de aprendizagem.

Os objetos virtuais de aprendizagem geralmente são armazenados em repositórios. Segundo JORDÃO (2009), repositórios são considerados como grandes bases de dados que estão disponíveis na internet e que através de uma busca pela mesma, os docentes e alunos podem ter acesso aos materiais desejados. A referida autora também acrescenta que a educação ganharia muito se existisse uma rede, pela qual todos os repositórios de objetos virtuais de aprendizagem do

mundo estivessem ligados, e dessa forma pudessem ser de livre acesso e uso para qualquer pessoa.

Segundo Tavares e colaboradores (2007), os repositórios dos objetos virtuais de aprendizagem têm como finalidade futura abastecer os docentes do ensino médio e do ensino universitário com recursos de alta qualidade. Esses recursos poderão ser usados em sala de aula ou em cursos on-line, auxiliando o professor na tarefa de facilitar a aprendizagem.

Os OAs foram criados com o intuito de ajudar o docente a converter a sala de aula em um ambiente de aprendizagem, onde o objetivo principal é oferecer uma educação contextualizada, estimular o raciocínio e proporcionar a experimentação/exploração dos fenômenos (SCHWARZELMÜLLER e ORNELLAS, 2006).

Uma importante característica (se não a principal) dos objetos virtuais de aprendizagem é que estes podem ser utilizados diversas vezes (ESTEVES NETO, 2007).

Segundo Tavares e colaboradores (2007), outra importante característica dos OAs é que eles são considerados como facilitadores da aprendizagem significativa.

Geralmente os objetos virtuais de aprendizagem são criados em qualquer mídia ou formato, tais como: appletjava, animação flash, vídeo ou áudio clip, foto, apresentação power point, website. Com esta característica, os OAs têm alcance mundial (BARROS e ANTONIO JUNIOR, 2005).

A inclusão de novas tecnologias no cotidiano da sala de aula é um sonho de todo professor, visto que a tecnologia da informática faz parte do cotidiano do aluno, seja no trabalho, em *lanhouses* ou em sua residência (ANDREIS e SCHEID, 2010).

### Projeto Teia da Vida

Os objetos virtuais de aprendizagem apresentados neste trabalho foram extraídos do **Projeto Teia da Vida**, que procura refletir,

informar e gerar capacidades na área da Biologia conectada a outros olhares numa perspectiva interdisciplinar e num contexto de complexidade procurando responder o que a própria vida é.

O processo de aprendizagem do referido projeto é considerado em quatro dimensões: atores, objetos de conhecimento, interação e consequências sociais da interação.

## 4. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa foi realizada por meio de caráter descritivo. De acordo com Gil (2010), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A instituição escolhida para desenvolver as atividades foi a Escola Estadual de Ensino Médio Orlando Venâncio dos Santos, localizada no município de Cuité (PB).

A população alvo deste estudo foi composta pelos professores de Biologia e 118 alunos do Ensino Médio da referida escola.

A coleta dos dados teve início em agosto de 2013 e se estendeu até dezembro do mesmo ano, sendo realizada numa frequência semanal. O esforço amostral compreendeu duas ou três aulas de Biologia por semana, durante o período estudado.

O procedimento adotado baseou-se em entrevistas por mio de aplicação de questionários semiestruturados distintos, com os docentes e os discentes, respectivamente, bem como observação em sala de aula e levantamento de objetos virtuais de aprendizagem que enfocassem temas em biologia pertinentes aos conteúdos ministrados pelos docentes.

Inicialmente, realizou-se uma entrevista com os professores, utilizando-se questionário semiestruturado.

A partir de observação direta, foi feita uma descrição da realidade encontrada, como também um levantamento de objetos virtuais de aprendizagem que enfocassem os conteúdos biológicos para adequar a realidade estudada. Posteriormente, realizou-se uma apresentação destes objetos virtuais de aprendizagem aos professores e alunos.

Logo após, foi feita uma entrevista com os alunos, utilizando-se questionário semiestruturado. O objetivo pretendido foi saber o que eles acharam da aula ministrada pelo professor envolvendo o uso dos objetos virtuais de aprendizagem.

Por fim, organizou-se uma apostila contendo os principais objetos virtuais de aprendizagem trabalhados junto aos professores e alunos do Ensino Médio da referida escola.

Os dados qualitativos foram compilados e adaptados para o formato de texto crítico, registro fotográfico e tabelas. Quanto aos dados quantitativos, foram trabalhados na forma de frequências simples e percentuais.

## 5. Resultados Da Pesquisa

### Principais características da realidade estudada

De acordo com as observações feitas em sala de aula, pode-se constatar que os professores de Biologia da Escola Estadual de Ensino Médio Orlando Venâncio dos Santos utilizavam o livro didático como suporte para as suas aulas. Pode-se observar também que algumas aulas foram executadas na sala de vídeo usando-se Datashow para melhor aproveitamento do tempo e do conteúdo.

Rosa e Mohr (2010) afirmam que o professor não deve depender unicamente do livro didático para não se tornar prisioneiro do conteúdo presente ou até mesmo ausente, e também dos erros e inadequações da obra literária. Mas os referidos autores também res-

saltam que a relação do professor com o livro didático não depende unicamente da vontade do professor, mas depende também das condições de trabalho nas escolas e da disponibilidade de outros recursos didáticos e paradidáticos na mesma.

Sabe-se que a maioria das escolas brasileiras não oferece condições de trabalho adequadas e o professor diante de uma realidade como esta, muitas vezes se torna refém do livro didático. Mas esse fato não justifica o uso abusivo deste instrumento, pois atualmente existem inúmeras fontes de pesquisa para ajudar na preparação das aulas, tais como: internet, revistas, jornais, entre outros.

A partir das observações, constatou-se que os professores sempre tentavam passar os conteúdos de uma forma simples e geralmente faziam perguntas a respeito dos temas aos alunos, relacionando sempre os conteúdos ao cotidiano.

Os alunos eram pouco participativos durante as aulas e sempre havia grupos dispersos. Entretanto, quando os mesmos eram questionados sobre os temas, diversas vezes apresentavam um conhecimento de senso comum em relação aos conteúdos abordados em sala de aula.

### Abordagem junto aos docentes

Para saber mais a respeito das condições do ensino de Biologia enfocando o uso de objetos virtuais de aprendizagem na E.E.E.M. Orlando Venâncio dos Santos, foi feita uma entrevista, por meio de questionário semiestruturado, com os docentes de Biologia. Não houve intervenção em relação às respostas, dando-se apenas explicações quando solicitadas.

Na referida escola, havia três professores de Biologia, os quais se encaixavam no desenho da pesquisa. Durante o texto deste estudo, os nomes dos participantes foram ocultados para preservar a identidade dos mesmos.

Em relação ao perfil dos docentes em questão, os mesmos eram do sexo feminino (2) e do sexo masculino (1). Idade de 37, 26 e 24 anos, graduados em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Ao questionar se os docentes gostavam de preparar aulas envolvendo recursos pedagógicos alternativos, todos foram unânimes, afirmando que "sim". Contudo, ao mesmo tempo, afirmaram que a utilização de aulas com recursos alternativos são uma exigência atual do currículo e que se deve levar em conta a realidade das turmas.

Em relação ao ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) indicam a renovação de estratégias para a abordagem dos temas, a saber: experimentações, simulações, elaboração de jogos didáticos, seminários, etc.

Todos os docentes entrevistados disseram que aulas que envolvem recursos alternativos chamam a atenção dos alunos, fazendo com que eles se envolvam nas aulas e as achem mais prazerosas.

Quando questionados sobre o que eles entendiam a respeito de objetos virtuais de aprendizagem, todos relacionaram ao uso de computadores, tablets, datashow que ajudam a tornar as aulas diferentes. Segundo os docentes, a escola oferece recursos para a realização de aulas que envolvam objetos virtuais de aprendizagem.

Na abordagem quanto à utilização de algum objeto virtual de aprendizagem em suas aulas, dois professores afirmaram que os objetos virtuais de aprendizagem faziam parte de sua metodologia, citando como exemplos o programa $P_3D$, o atlas virtual nos tablets, datashow e computador.

Os docentes destacaram como principal dificuldade encontrada para se utilizar os objetos virtuais de aprendizagem em suas aulas, a falta de tempo para planejar as mesmas. Enfatizou-se também a grande lotação das turmas e o curto período de tempo das aulas.

De acordo com Lourencetti (2003), os docentes, por serem mal remunerados, necessitam trabalhar em vários lugares ou precisam dar muitas aulas para receber um salário que seja considerado digno. Em consequência disto, tem pouquíssimo tempo para estudar, pesquisar e planejar uma aula dinâmica e diferente.

Segundo os professores entrevistados, os objetos virtuais de aprendizagem são caracterizados como uma nova forma de aprendizagem que favorece a compreensão dos conteúdos ministrados e que devem ser usados no momento certo para que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz.

### Abordagem junto aos discentes

Segundo Novossate e Gioppo (2007), conhecer o que o aluno pensa em relação à educação é, hoje em dia, considerado como ponto crucial para o planejamento e desenvolvimento de atividades em sala de aula. Com base nisto, foi aplicado um questionário semiestruturado junto aos alunos, para saber a sua opinião em relação ao tema trabalhado. Durante o texto deste estudo, os nomes dos participantes foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

Foram entrevistados 118 alunos da instituição de ensino. As análises dos dados sociais dos 118 discentes revelaram que a maioria dos entrevistados era do gênero feminino e residiam na Zona Urbana da cidade de Cuité. A faixa etária dos representantes estudados variou de 14 a 28 anos.

Inicialmente, perguntou-se aos discentes se eles gostaram da aula ministrada pelo professor, na qual foi utilizado um objeto virtual de aprendizagem. A maioria (97%) aprovou a aula, demonstrando desta maneira que a aula ministrada lhes chamou a atenção. Apesar da grande satisfação dos alunos, houve ainda os que responderam negativamente à pergunta (0,8%) e os que não manifestaram muito interesse quanto à temática (1,6%).

A maioria dos entrevistados (95%) afirmou que é importante ter aulas que envolvam recursos alternativos.

Atualmente, o professor de Biologia necessita fazer uma leitura e conhecer diferentes metodologias de ensino interessantes, produtivas e que alcancem como resultado a aprendizagem significativa (PLIESSNIG e KOVALICZN, 2008).

Através dos dados levantados, podemos analisar que grande parte dos estudantes (94%) afirmou que aulas envolvendo métodos alternativos despertam o seu interesse, enquanto que apenas (5%) responderam negativamente ou que não tinham certeza.

Sabe-se que a maioria dos estudantes prefere aulas com recursos alternativos em vez de aulas teóricas ou convencionais, pois eles alegam que esta modalidade de aula desperta a sua curiosidade, além de facilitar o aprendizado e a fixação do conteúdo.

Muitas vezes os professores gostam de utilizar outros recursos metodológicos em suas aulas, mas a falta de tempo que é uma das principais dificuldades que os docentes enfrentam, não permite que eles façam uso de recursos diferenciados.

Além das questões objetivas, foi elaborada uma questão discursiva com o intuito de verificar a preferência dos alunos em relação à aula convencional ou diferente, argumentando sobre os motivos.

Quadro 1. Opinião dos alunos da E.E.E.M. Orlando Venâncio dos Santos, quanto à modalidade didática das aulas (2013).

| | |
|---|---|
| **Preferência por aula diferente (n=105; 89%)** | |
| **Adão:** *"Uma aula diferente, por que posso aprender coisas que eu não tinha noção que existia."* | **Levi:** *"Uma aula diferente, porque a gente se interessa por coisas mais diferentes, acho que poderia mudar mais as aulas, poderia ser como essa aula."* |
| **Josué:** *"Diferente, porque a aula convencional é chata você só faz escrever e fazer atividade."* | **Noé:** *"Diferente, porque o ano todo uma coisa só cansa. Bom sempre trazer métodos diferentes, pois a aula fica melhor e participativa."* |
| **Sara:** *"Com certeza uma aula diferente, pois não é chata, além de prender a atenção de todos os alunos e aprendermos o mesmo tanto ou até mais do que em uma aula convencional."* | **Abel:** *"Aulas diferentes! Por que nós alunos aprendemos mais brincando com o assunto do que só escrevendo e escrevendo do quadro."* |
| **Preferência por aula convencional (n=5; 4,2%)** | |
| **Diná:** *"Convencional, porque é sempre bom ter algumas aulas diferentes, mas nem sempre."* | **José:** *"Prefiro uma aula convencional por que é uma forma descontraída de aprender."* |
| **Preferência pelos dois tipos de aula (convencional e diferente) (n= 5; 4,2%)** | |
| **Raquel:** *"Os dois, pois cada uma tem algo novo para nos mostrar."* | **Jacó:** *"Os dois, porque temos que ter aula normal para compreender o tema, e tendo uma diferente com vídeos, filmes, iria entendermelhor os assuntos."* |
| **Indefinido (n= 3; 2,5%)** | |
| *Não opinaram sobre o assunto* | |

Pela análise do quadro 1, percebe-se que as aulas com recursos alternativos são a preferência da maioria dos discentes. Isso se deve ao fato de elas proporcionarem aos alunos tanto o aprendizado quanto a diversão, como foi destacado por alguns estudantes questionados. As aulas convencionais, segundo alguns alunos, também são fundamentais, pois para eles são mais interessantes. Diante disso, o professor deve, sempre que possível, utilizar recursos alternativos em sua prática pedagógica.

### Apresentação de aulas envolvendo o uso de objetos virtuais de aprendizagem

No mês de novembro do ano de 2013 foram apresentados dois objetos virtuais de aprendizagem aos docentes de Biologia da E.E.E.M. Orlando Venâncio dos Santos. Os objetos virtuais de aprendizagem escolhidos estão descritos no quadro 2.

O que determinou a escolha desses objetos virtuais de aprendizagem para serem trabalhados junto aos professores, foi o fato de que os alunos estavam estudando, em sala de aula, as temáticas abordadas.

Quadro 2. Descrição dos objetos virtuais de aprendizagem empregados no estudo realizado na E.E.E.M. Orlando Venâncio dos Santos (2013).

| Título | Objetivo |
|---|---|
| Reprodução Animal | Aborda os tipos de reprodução existentes. |
| Relações Ecológicas | Aborda os tipos de relações ecológicas harmônicas e desarmônicas e ecologia de populações. |

Fonte: Universidade Federal de Goias. Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais – LabTime. **Projeto teia da vida**. Goiânia, 2012.

Os professores demonstraram bastante interesse pelos objetos virtuais de aprendizagem apresentados, pois, como eles próprios declararam, gostam de utilizar recursos metodológicos alternativos em suas aulas.

Os docentes se dispuseram a apresentar os objetos virtuais de aprendizagem junto aos discentes com entusiasmo e dedicação. Esses

objetos virtuais de aprendizagem apresentados aos docentes serviram para ampliar os seus conhecimentos em relação ao tema deste estudo, ajudando, desta maneira, a incrementar as suas aulas de Biologia.

### Acompanhamento de aulas com uso de objetos virtuais de aprendizagem

No mês de novembro do ano de 2013, foram acompanhadas algumas aulas que envolviam o uso de objetos virtuais de aprendizagem ministradas pelos professores, em quatro turmas do ensino médio da referida escola.

Os objetos virtuais de aprendizagem escolhidos para serem apresentados junto aos discentes foram **Reprodução Animal** e **Relações Ecológicas.**

Os alunos demonstraram interesse e entusiasmo pela aula, ficando atentos à explicação dos professores.

Os docentes conduziram a aula com habilidade e responsabilidade e logo se familiarizaram com os objetos virtuais de aprendizagem escolhidos. Eles destacaram que gostaram muito dos objetos virtuais de aprendizagem e que futuramente eles farão parte de sua didática de ensino.

## 6. Considerações Finais

A partir dos resultados obtidos nesse trabalho, verificou-se que o ensino de Biologia na escola investigada, em sua maior parte, ainda é feito de forma teórica e convencional. Dessa forma, os alunos não se sentem atraídos pela temática.

Os professores investigados não se sentem preparados para desenvolver aulas que envolvam objetos virtuais de aprendizagem. De

acordo com os docentes, isso se dá pela falta de tempo para procurar e estudar novas metodologias de ensino.

As respostas dos questionários aplicados aos discentes revelaram que a maioria dos estudantes prefere uma aula mais interativa e dinâmica, como é o caso das aulas que envolvem o uso de objetos virtuais de aprendizagem. De acordo com eles, este tipo de aula desperta a curiosidade e propicia uma melhor compreensão do tema, além de favorecer a diversão, que para os alunos é considerado como um ponto importante no processo de aprendizagem.

Acredita-se que este cenário vivenciado e estudado não se limita apenas ao ensino desta escola investigada, mas é a realidade da maioria das escolas brasileiras. Diante disto, é necessário que as universidades brasileiras invistam em cursos de formação continuada para os docentes da educação básica com o objetivo de ajudar ao professor a transformar o processo de ensino aprendizagem convencional em um processo mais atraente e dinâmico.

Este trabalho foi realizado com o objetivo de descrever a realidade do ensino de Biologia no tocante ao uso de objetos virtuais de aprendizagem no cenário do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Orlando Venâncio dos Santos, localizada no município de Cuité – PB. Para acrescentar a este trabalho, poderão ser feitas futuramente pesquisas em outras escolas do próprio município ou até mesmo de outras cidades, com o intuito de verificar as condições do ensino de Biologia em relação a esta temática, para, desta forma, ter um resultado mais abrangente em relação ao tema.

## Referências

ANDREIS, Iara Vanise; SCHEID, Neusa Maria John. O uso das tecnologias nas aulas de Biologia. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v.6, n.11, p. 58-64, out. 2010.

ANJOS, Mateus Ubiratan dos; ANDRADE, Cláudio César de. A relação entre educação e cibercultura na perspectiva de Pierre Lévy. **Revista Eletrônica *Lato Sensu* – UNICENTRO**, ed. 5, 2008.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; ANTONIO JUNIOR, Wagner. Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica. **Revista Latino Americana de Tecnologia Educativa**, v.4, n.2, p. 73-84, 2005.

BORGES, Regina Maria Rabello; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de lás Ciencias**, v.6, n.1, p. 165-175, 2007.

BRAGA, Juliana Cristina; et al. Desafios para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem reutilizáveis e de qualidade. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 32, 2012, Curitiba. **Anais do XXXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação.** Curitiba: UFPR, 2012.

DUTRA, Renato Luís de Souza; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Objetos de aprendizagem: uma comparação entre SCORM e IMS Learning Design. **Novas Tecnologias na Educação**, v.4, n.1, p. 1-8, 2006.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Tecnologia**: objetos de aprendizagem. Janela do Futuro, Cuiabá: UFMT, 2007.

GIASSI, Maristela Gonçalves. **A contextualização no ensino de Biologia**: um estudo com professores de escolas da rede pública estadual do município de Criciúma -SC. 2009. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

JORDÃO, Teresa Cristina. Recursos digitais de aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação**, v.1, n.1, 2009.

LEPIENSKI, Luis Marcos; PINHO, Kátia Elisa Prus. Recursos didáticos no ensino de biologia e ciências. **Dia a Dia Educação**, Curitiba, 2009.

LIMBERGER, Karen Martins; SILVA, Renata Medina da; ROSITO, Berenice Alvares. Investigando a contribuição de atividades experimentais nas con-

cepções sobre microbiologia de alunos do ensino fundamental. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUCRS, 10, 2009, Porto Alegre. **Anais do X Salão de Iniciação Científica.** Porto Alegre: PUCRS, 2009. 228 p.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários.**GT: Didática**, Taubaté, n.4, 2003.

MAIA, Dayse Peixoto; MONTEIRO, Ierecê Barbosa; MENEZES, Ana Paula Sá. Diferenciando a aprendizagem da biologia no ensino médio, através de recursos tecnológicos. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 4, 2008, Belo Horizonte. **Anais do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.** Belo Horizonte: CEFET - MG, 2008.1 p.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências,** Porto Alegre, v.1, n.1, p. 20-39, mar. 1996.

NOVOSSATE, Suzele; GIOPPO, Christiane. Por fora bela viola, por dentro pão bolorento! In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4, 2007, Florianópolis. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** Florianópolis: UFSC, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias). Brasília: MEC, 2006.

PEDRANCINI, Vanessa Daiana; et al. Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.6, n.2, p. 299-309, 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

PLIESSNIG, Alfredo Francisco; KOVALICZN, Rosilda Aparecida. O uso de metodologias alternativas como forma de superação da abordagem pedagógica tradicional na disciplina de biologia. **Dia a Dia Educação**, Curitiba, 2008.

ROSA, Marcelo D'Aquino; MOHR, Adriana. Os fungos na escola: análise dos conteúdos de micologia em livros didáticos do ensino fundamental de Florianópolis. **Experiências em Ensino de Ciências,** Porto Alegre, v.5, n.3, p. 95-102, dez. 2010.

SCHWARZELMÜLLER, Anna F; ORNELLAS, Bárbara. **Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem**. Departamento de Ciência da Computação, Salvador: UFBA, 2006.

SILVA JUNIOR, Arildo Nerys da; BARBOSA, Jane Rangel Alves. Repensando o ensino de ciências e de biologia na educação básica: o caminho para a construção do conhecimento científico e biotecnológico. **Democratizar**, v.3, n.1, jan./abr. 2009.

SOUSA SOBRINHO, Raimundo de. **A importância do ensino da Biologia para o cotidiano**. 2009. 40 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Biologia) – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2009.

SPINELLI, Walter. **Os objetos virtuais de aprendizagem:** ação, criação e conhecimento. Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006.

TAVARES, Romero; et al. Objetos de aprendizagem: uma proposta de avaliação da aprendizagem significativa. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Objetos de aprendizagem**: uma proposta de recurso tecnológico/ Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. – Brasília: MEC, SEED, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS. Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais – LabTime. **Projeto teia da vida**. Goiânia, 2012.

VILELA, Paula Mara de Oliveira Lopes; et al. Avaliação do ensino de biologia nas escolas da rede pública de Ituiutaba – MG.In: SEMABIO – Semana da Biologia: Impactos ambientais x soluções, 10., 2009, Ituiutaba. **Anais da X Semana da Biologia:** Impactos ambientais x soluções. Ituiutaba: FEIT/ UEMG, 2009.

WELKER, Cassiano Aimberê Dorneles. O estudo de bactérias e protistas no ensino médio: uma abordagem menos convencional. **Experiências em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 69-75, ago. 2007.

# O MUSEU COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA:
## UMA EXPERIÊNCIA NO MUSEU DO HOMEM DO CURIMATAÚ, CUITÉ – PB

*Tuany Roberta Queiroz*[1]
*Cláudia Patrícia F. dos Santos*[2]

## 1. INTRODUÇÃO

Superar as dificuldades dos alunos em sala de aula é uma necessidade cotidiana no dia-a-dia do professor. No ensino de história não seria diferente. Conhecer as histórias, culturas e costumes de sociedades distantes ou de períodos passados no mais das vezes é desinteressante para o aluno, pois ele não se reconhece ou não compreende a importância daquela história do livro didático para sua vida. A visita ao museu é então uma estratégia utilizada no ensino de História como forma de dinamizar as aulas, uma busca na conquista da atenção, do interesse do aluno. Entretanto, muitas vezes a dificuldade para relacionar a exposição com os conteúdos ensinados é encontrada pelos alunos e o momento que poderia ser de rica construção de conhecimento não passa de contemplação. Ainda nesse sentido, outro problema a ser enfrentado no ensino de História é o afastamento da discussão da história local da sala de aula.

Desta forma, muitas vezes o aluno desconhece sobre a história do próprio lugar em que ele vive.

O ensino da história sob a perspectiva local visa levá-lo a compreender a sociedade em que ele está inserido, contribuindo para que

1 Especialista em Educação. Professora na EEEM Orlando Venâncio dos Santos. Email para correspondência: tuanny1@gmail.com

2 Professora Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG. Email:claudiaps.ces@ufcg.edu.br

ele tenha condições de intervir/participar conscientemente da sociedade. Garantir espaço para educação patrimonial é garantir o reconhecimento da diversidade cultural, da memória coletiva do lugar em que se vive. A partir das contribuições dos autores Medeiros & Surya (2012), Oriá (2006) e Azevedo (2010) foi possível compreender a proposta da Educação Patrimonial. Fonseca (2003) destaca novas concepções do saber histórico escolar, pautadas em novas relações entre professor e aluno afim de novas possibilidades na construção do conhecimento. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio refletir aspectos do ensino de história e os destaques dados as questões relativas ao patrimônio

O público alvo desta pesquisa foram alunos de uma turma da primeira série do ensino médio da Escola Orlando Venâncio dos Santos, escola estadual de turno integral, pertencente ao programa Ensino Médio Inovador, na cidade de Cuité. Esta turma foi escolhida observando o conteúdo programático desta série que inicia os estudos de História a partir do conhecimento acerca do que é história, do trabalho do historiador com as fontes históricas, refletindo a relação do presente com o passado. Desta maneira, ao visar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, foi possível a realização deste trabalho privilegiando a participação efetiva dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

O objetivo deste trabalho foi possibilitar ao aluno o reconhecimento da história local e se perceber como sujeito no processo de construção de conhecimento, tornando-o consciente do seu papel enquanto cidadão. Deste modo, proporcionando o contato do aluno com o Museu do Homem do Curimataú foi possível contribuir para o reconhecimento da história do lugar em que ele vive e, ao mesmo tempo, aproximá-lo deste espaço o fazendo refletir sobre as "coisas antigas" ali expostas enquanto fontes históricas, compreendendo que elas fazem parte de um contexto histórico que pode levá-lo a conhecer e compreender o passado.

## 2. A Educação Patrimonial e o Ensino de História

Segundo Certeau (1982):

> (...) entendo como *história* esta prática (uma "disciplina"), o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma "produção". Certamente, em seu uso corrente, o termo *história* conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto – a explicação que se *diz* e a realidade *daquilo que se passou* ou se passa (CERTEAU, 1982 ,p. 32).

Repensar o ensino de História, superar o mero repasse de conteúdos presentes nos livros didáticos, atribuir sentido ao conhecimento histórico visto em sala de aula, contribuir para a construção da identidade e exercício da cidadania, são desafios que estão presentes no dia a dia do professor, as experiências vividas no contexto da sala demonstram que se faz necessária a reflexão do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, pois

> O professor ao diversificar as fontes e dinamizar as práticas de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica (FONSECA, 2003, p. 37).

Nesse sentido, destaca-se a importância do ensino de História para que o indivíduo desenvolva sua visão e senso crítico etenha a possibilidade de se reconhecer dentro da sociedade onde a constituição de sua identidade possui influências dos aspectos culturais, pois, como afirma Hall (2002), a identidade não é algo inato, mas sim, algo formado ao longo do tempo a partir do contato com a cultura que faz parte da memória coletiva e caracteriza a sociedade em que se está inserido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que a História no Ensino Médio "*possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores [...] contribuindo para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania*" (BRASIL, 2000, p.22). O cidadão necessita conhecer a sua história e os processos históricos para se reconhecer dentro da sociedade e poder exercer o seu papel consciente da sua importância. Logo, a visão crítica do aluno só pode ser exercitada a partir do seu conhecimento e este deve ser estimulado num processo de ensino-aprendizagem que valorize o aluno enquanto sujeito.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, além de destacar a importância da compreensão do tempo e dos conceitos históricos, o ensino de História visa contribuir para a análise das representações do mundo social, das identidades que constituem a sociedade, dos processos históricos que resultam nas relações sociais vivenciadas no dia-a-dia. A disciplina deve envolver conteúdos significativos para os jovens, valorizando a relação com a memória "*livrando as novas gerações da 'amnésia social' que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas.*" (BRASIL, 2000, p.26). O direito à memória é aqui entendido como parte constituinte da cidadania cultural revelando a necessidades de debates sobre

> (...) o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizadas com os educandos, situando-os nos "lugares de memória" construídos pela sociedade (BRASIL, 2000, p.26).

A cultura deve ser entendida como peça fundamental para o reconhecimento e a formação de identidades. Sua relação com os chamados bens culturais constituem o patrimônio cultural e abrange

todos os lugares de memória de uma sociedade, sejam eles os patrimônios edificados ou suas produções culturais.

> O conceito de identidade associada ao lugar refere-se à relação que se estabelece entre o indivíduo e um lugar específico, e ao contributo desta relação para a definição subjectiva da identidade pessoal. Na sua essência, a identidade associada ao lugar pode ser definida como uma subestrutura da identidade pessoal resultante da apropriação no autoconceito de características atribuídas ao lugar. (DUARTE & LIMA, 2005, p. 2)

Nesse contexto, o patrimônio cultural pode ser compreendido como parte da referência ao lugar, e o reconhecimento destes a partir das relações com a memória, está interligado na constituição da identidade cultural dos indivíduos. Portanto, faz-se necessário compreender que a educação patrimonial,

> (...) vem a ser um tipo de "alfabetização cultural" que independe da capacidade de leitura do indivíduo ou do aluno. Esta alfabetização propõe a "leitura" e a decodificação dos significados dos objetos materiais produzidos pela trajetória da cultura, bem como a compreensão de seu sentido "imaterial" (...) (HORTA, 2005, p. 41).

> A educação patrimonial nada mais é do que a educação voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, ate a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral [...] de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso da preservação da memória histórica e consequentemente o interesse pelo tema. (ORIÁ, 2006, p. 141)

A educação patrimonial surge como uma nova ótica para o ensino de História que consiste na possibilidade de garantir condições de preservação do patrimônio histórico a partir da discussão sobre a importância de manter os dispositivos de memória que contribuem para a constituição da identidade local e desta forma instigar a curiosidade pela história e a preocupação na manutenção destes espaços de memória, contemplando a questão do patrimônio histórico a partir da sala de aula. Logo, deve-se refletir sobre

> O que é Educação Patrimonial? Toda vez que as pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos, investigam para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, estamos falando de uma ação educativa. Quando fazemos tudo isso levando em conta alguma coisa que tenha relação ao com nosso patrimônio cultural, então estamos falando de Educação Patrimonial![3]
>
> A *educação patrimonial é um processo permanente* e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Significa tomar os objetos e expressões do patrimônio cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos (MEDEIROS, SURYA, 2012, p.299).

Com a educação patrimonial há a possibilidade de discutir ações educativas em diferentes espaços da cidade que possam ser utilizados para a discussão do tema, "*o aluno começa a entender que história também se faz fora de sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de ruas e colégios*" (SCHMIDT, CAINELLI, 2010, p.150)

3 Texto disponível em http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do;jsessionid=12421AAF29A5DCC4E6360330AAB19119?id=15481&retorno=paginaIphan Acesso em 14 de Janeiro de 2014.

É possível tornar o presente, sob a perspectiva do patrimônio, um espaço de estudo para a aprendizagem em história ampliando as possibilidades de conhecimento a partir da reflexão dos alunos sobre o seu cotidiano. Observar o mundo além da sala de aula como afirma Schmidt e Cainelli (2010) pode capacitar os alunos a fazerem perguntas sobre o cotidiano, os homens de outros tempos, sobre o lugar onde vivem e sobre os objetos que conhecem em museus e arquivos. Neste trabalho utilizou-se o museu que é rico em possibilidades para a pesquisa histórica, pois

> Não consideramos que a ação educativa em um museu deva estar centrada apenas nas exposições, mas que estas são os suportes essenciais que permitem e aproximam a relação com o público em geral, e o escolar em particular (ALMEIDA, VASCONCELLOS, 2006, p. 107).

Garantindo via escola as condições de convivência com a materialidade cultural da cidade, é possível haver uma contribuição para a própria compreensão histórica do indivíduo no reconhecimento de sua identidade, tendo em vista o interesse coletivo para que se possa constituir o direito da cidadania.

Entretanto, somente é possível a valorização e o reconhecimento da importância do patrimônio histórico quando se percebe a ligação deste com a sua própria identidade. "*A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva*" (ORIÁ, 2006, p. 138), o reconhecimento destas memórias se dá através do "*contato com esses documentos materiais, a partir do suporte comunicativo das exposições, permite-nos inserir questões relativas à constituição de uma memória e da preservação de um passado*" (ALMEIDA, VASCONCELLOS, 2006, p. 107)

Dessa forma, a partir da educação patrimonial as comunidades escolares adotando práticas culturais e ações de participação podem ser conduzidas a repensar e superar velhas formas de olhar

o patrimônio e desenvolver ações para transformação de sua escola, seu bairro. E, através de uma leitura crítica sobre as questões patrimoniais, utilizar a educação patrimonial para que os alunos reflitam sobre suas ações em relação ao meio em que estão inseridos.

O debate sobre o tema da preservação patrimonial deve ser estimulado entre os alunos de maneira a despertar sua atenção para a importância do patrimônio cultural de sua região. Nesse sentido, o do Museu do Homem do Curimataú na cidade de Cuité pode ser aproveitado como um pontapé inicial para uma melhor visão sobre o tema. Reconhecer o Museu como patrimônio, conhecer a sua história contribui para que seja possível a valorização daquele monumento enquanto lugar de memória.

A partir do momento em que se demonstra a preocupação em reunir os objetos que fazem parte do patrimônio material estimula-se a curiosidade por descobrir tudo o que fazia parte do contexto e do cotidiano em que aquele objeto estava inserido, de forma que seja estimulada a busca por memórias para rememorar e reconhecer as histórias que permearam o cotidiano do momento em que se conviveu com aquele objeto, assim o patrimônio imaterial da cidade, através das memórias e das histórias é também posto em voga.

Refletir a relação entre preservação do patrimônio e a cidadania cultural se mostra importante, na medida em que a preservação dos bens culturais constituirá a identidade cultural daquela sociedade estimulando o exercício da cidadania, um dos principais objetivos para o ensino médio. Para compreendermos a cidadania cultural deve-se saber que

> (...) a **CIDADANIA** implica ao mesmo tempo em direito (de estabelecer livremente as regras da convivência interpessoal, política, sócio econômica, cultural e ecológica) e em dever (de respeitar e zelar por essas normas de convivência que os próprios cidadãos e cidadãs estabelecem, diretamente ou através de representantes legítimos) (Medeiros, 2002, p, 28 apud LOPES, grifo do autor).

É importante destacar que ao atentar o aluno para a preocupação em preservar o patrimônio cultural, é possível contribuir para a sua formação cidadã, onde ele pode ter consciência dos direitos e deveres que lhes são conferidos. Como já ressaltado, a cidadania cultural é possível a partir do reconhecimento da cultura e dos bens culturais, da questão da preservação. O exercício da cidadania cultural levará nossos alunos a compreenderem a sua responsabilidade enquanto cidadão de preservar os bens culturais que contribuem para a construção e reconhecimento de sua própria identidade através da relação entre o patrimônio e a memória.

> E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre as gerações e o tempo histórico que as acompanha. (ORIÁ, 2006, p.139).

Para ser possível o contato do aluno com a memória da sua cidade e a compreensão do patrimonial cultural é necessário para o professor repensar sua prática, observando a ação educativa como oportunidade de proporcionar aos alunos a experiência do processo investigativo na produção do conhecimento, pois

> A memória ao remeter os sujeitos a experiências compartilhadas que favorecem o sentido de pertencimento e descentração do sujeito de sua posição individual pode e deve ser sustentada e estimulada enquanto objeto de ensino central à promoção de aprendizagens históricas significativas (MATTOZZI, 2008 *apud* MIRANDA, 2009, p. 57).

Quando o aluno assume o papel principal para a realização das atividades é possível para ele perceber uma nova perspectiva do pro-

cesso de ensino-aprendizagem. Ou seja, a história passa a ser vivida através da observação, da pesquisa e supera a visão do saber histórico escolar atrelado ao conteúdo do livro didático apenas. "*As novas pesquisas e experiências educacionais têm salientado a redefinição dos papéis e das relações que se estabelecem entre professores, alunos e conhecimento no espaço da sala de aula*" (FONSECA, 2003, p.102)

Neste contexto busca-se compreender o conhecimento como resultado de uma construção coletiva onde, juntos, professores e alunos, interagem de maneira ativa estabelecendo novas relações no ambiente escolar.

> A construção de conhecimentos nos espaços escolares é uma ação coletiva. O desenvolvimento cultural implica em uma ação coletiva. Coletiva não quer dizer que tudo tenha que ser feito em conjunto, no mesmo tempo e no mesmo espaço. Quer dizer que há interação entre sujeito e conhecimento, mediado pela presença do professor. Coletiva implica dizer também que professores e alunos sujeitos do processo educativo na escola estabelecem diferentes níveis e processos interativos no desenvolvimento (FONSECA, 2003, p. 103).

Fonseca (2003) ainda propõe a metodologia de projetos como busca de outra concepção pedagógica, de outra perspectiva no ato de planejar e ensinar, enfatizando a importância da característica socializadora através do trabalho em grupo, além de propiciar a educação para a cidadania.

> O uso educacional do patrimônio cultural deve ser feito com o objetivo de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais, a fim de que possam compreender e construir conceitos e desenvolver habilidades como observar, ler, comparar, indagar, sugerir, entre outras. Esse desenvolvimento deve ocorrer a ponto de que o aluno possa utilizar seus conhecimentos na prática cotidiana, o que o levará a um processo de autonomia intelectual pela possibilidade de aquisição de condições para compreender e elaborar novos conceitos e habilidades por si próprio (AZEVEDO, 2010, p. 304 - 305).

Ao propor uma ação educativa a partir do Museu do Homem do Curimataú, pretendeu-se despertar o interesse do aluno não só pelo espaço do museu, mas para a possibilidade de desenvolver suas habilidades, além da reflexão sobre a importância da preservação do ambiente em que ele vive e do patrimônio que resguarda a memória do seu lugar. Compreendendo assim o seu lugar enquanto sujeito na História, desconstruindo a visão positivista da História como resultado dos documentos oficiais, das datas, dos heróis, entre outros.

Neste contexto, o saber histórico se faz presente no cotidiano, nas memórias, está nas relações sociais. Aprender história implica numa nova perspectiva superando a manutenção de uma visão histórica voltada para os fatos, os grandes acontecimentos, os heróis. Pois, é esta visão acerca da história que *"... nossos alunos detestam, pois com razão: essa História nada lhes diz respeito uma História distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos... Sim, pois História também é emoção e vida"* (ORIÁ, 1995, p. 45) Desta maneira, *"o que se pretende é ultrapassar a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos, e desenvolver um ensino que tenha como pressupostos a investigação e a produção de conhecimentos por professores e alunos no espaço escolar."* (FONSECA, 2003, p. 103).

A partir do Museu do Homem do Curimataú, buscou-se proporcionar aos discentes uma nova experiência, refletindo o ensino de história sob o viés da educação patrimonial, atentando para participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, para que seja possível compreender os processos históricos e suas influências em nossa sociedade, bem como desenvolver o senso crítico dos alunos e colaborar para o desenvolvimento de sua cidadania. Perceber a história a partir dos dispositivos de memória pode contribuir para a valorização e desenvolvimento de um sentimento de pertencimento no qual a preocupação em preservar o patrimônio histórico seja vista como algo necessário para a manutenção da memória do lugar onde se vive e de sua própria identidade.

## 3. Procedimentos Metodológicos

Inicialmente é pertinente apresentar brevemente a história da Escola Estadual de Ensino Médio Orlando Venâncio dos Santos localizada na cidade de Cuité, escolhida para o desenvolvimento das atividades que resultaram neste trabalho.

Criada em 13 de outubro de 1970, no governo de João Agripino Filho, no ano 1976, a escola passou a ser denominada "Colégio Estadual de 1º e 2º Graus de Cuité". Somente em 1997 passou a ser denominada com o nome do doador do espaço onde está localizada a escola, Orlando Venâncio dos Santos, que nasceu em Cuité em 26 de Janeiro de 1926, filho de Jeremias Venâncio dos Santos e Francisca Emília da Fonseca Santos. Formou-se em direito pela Faculdade do Recife em 1952. Foi advogado, professor, procurador-geral (1962 - 1988) e prefeito municipal de Cuité (1955 - 1958). Foi um dos fundadores do Instituto América e também seu diretor no período entre 1958 a 1969. Neste ano o Instituto América encerrou suas atividades e seu prédio foi doado ao governo do Estado da Paraíba para que fosse instalado o colégio Estadual de Cuité que mais tarde, através do decreto de lei 6.542 de 10 de outubro de 1997, passou a se chamar Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio Orlando Venâncio dos Santos.

A escola oferece o ensino médio atrelado ao Programa de Ensino Médio Inovador[4] no turno diurno ofertado para uma média de

4 O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Texto disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em 20/04/2014.

475 alunos e o ensino médio regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno ofertado para 495 alunos. Sua estrutura física conta com 13 salas de aulas, dois laboratórios de informática (um para uso dos professores e outro para alunos), laboratório de ciências, biblioteca, refeitório e ampla área para recreação.

Com a participação de uma turma de 32 alunos da primeira série do ensino médio inovador este trabalho buscou compreender a representação "*entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente*" (CHARTIER, 1991, p. 184), do Museu do Homem do Curimataú como patrimônio histórico para os alunos, incentivando-os a conhecer a história daquele espaço, bem como refletir sobre a história da cidade de Cuité através do documentário "Conversando com o passado" apresentado pelo grupo de estudantes participantes do pibic da Universidade Federal de Campina Grande – campus Cuité.

### Observando o Museu do Homem do Curimataú

As discussões acerca da importância da história foram utilizadas inicialmente em sala de aula para perceber as concepções dos alunos acerca do termo História e de seus conhecimentos sobre as fontes históricas e o saber histórico. A partir destes pontos foi realizada a primeira visita ao Museu do Homem do Curimataú.

O objetivo desta visita foi analisar os objetos do acervo do museu enquanto fontes históricas percebendo-os como artefatos que possuem uma memória relativa ao período em que existiu e desta forma pode rememorar a identidade da sociedade naquele momento histórico.

> Essa dimensão social da memória e da identidade explica também por que não podemos considerar identidade como um dado pronto, um produto social acabado; ao contrário, a identidade tem que ser percebida, captada e construída e em permanente transformação, isto é, enquanto processo. Logo a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo (FELIX,2004, p. 40).

A percepção de um objeto enquanto fonte histórica é importante para que haja a possibilidade de compreensão do saber histórico e da necessidade de memória para construção da identidade. A partir desta observação foi possível compreender os diferentes tipos de fontes históricas e a contribuição destas para se conhecer a história.

Após a visita, foi aplicado um questionário, a fim de conhecer o perfil dos alunos que participaram desta atividade.

### Alunos e pesquisa: Investigando o Museu

Após a realização desta primeira etapa, foi proposta aos alunos uma atividade de pesquisa em que os alunos fossem a campo descobrir a história da fundação do Museu do Homem do Curimataú. O objetivo desta atividade foi proporcionar a produção do conhecimento a partir da participação efetiva dos alunos na busca pelas informações proposta na atividade.

Divididos em grupos, os alunos teriam que responder as seguintes perguntas:

- Quando foi criado o Museu do Homem do
- Curimataú?
- Por quem?
- De onde vieram os objetos expostos?
- Por que foi escolhido este prédio?
- O que funcionava no prédio que hoje sedia o museu?
- O museu pode ser considerado um patrimônio histórico de Cuité?

### Conversando com o passado

A última etapa das atividades propostas foi assistir à apresentação do projeto "Conversando com o passado", um documentário produzido pelos alunos do programa institucional de bolsas de iniciação científica - pibic – UFCG que teve como tema central a saúde,

e buscou através de entrevistas conhecer as formas de cuidar e se ter acesso a saúde em Cuité através do tempo.

Após a apresentação do documentário foi aplicado um questionário para observar a recepção desta atividade pelos alunos. Buscou-se verificar o que mais chamou a atenção durante a exibição do documentário e o que foi mais interessante para eles nas informações contidas nesta produção.

## 4. Resultados da Pesquisa

A faixa etária dos alunos participantes varia entre 13 e 17 anos, dos quais a maioria, 50%, têm 15 anos, enquanto 25% têm 16 anos.

Outra questão abordada foi sobre a área de residência dos alunos. A grande maioria (79%), residem na zona urbana, enquanto 21% dos alunos residem na zona rural. Estes dados demonstram uma característica interessante da escola Orlando Venâncio, pois, apesar de estar localizada em perímetro urbano possui uma demanda relevante de alunos provenientes da zona rural.

Nesse sentido além de conhecer o perfil dos alunos a partir da faixa etária e da localidade da residência foi questionado se estes alunos já haviam visitado o Museu do Homem do Curimataú em outras oportunidades antes desta atividade, a grande maioria, 92% afirmaram já ter visitado o referido museu, enquanto apenas 8% afirmaram ter sido a primeira vez a realizarem esta visita.

Entre aqueles que já haviam visitado o Museu, alguns perceberam mudanças entre a primeira vez que visitaram e nesta visita. Um dos alunos destacou uma visita feita no 8º ano do ensino fundamental: "*Sim, fui com a sala do 8º quando estudava no (sic) Julieta, foi legal, mas não tinha tanta coisa como agora*" (aluno A). Além disso, destacaram a oportunidade de conhecer os objetos antigos, a história,

"*viajar no tempo*" (aluno B). Outro destacou que foi "*uma experiência nova pra (sic) mim, ver peças antigas me fez pensar como era o passado de Cuité, costumes, trabalhos e outras coisas*" (aluno C). Isso demonstra como a visita colaborou para que o aluno pudesse refletir sobre a história a partir da perspectiva local, a História Local, percebendo que o lugar em que ele vive também possui uma história. O autor José D'Assunção Barros destaca o surgimento da história local

> Se Fernando Braudel trabalhou com o 'grande espaço', as gerações seguintes de historiadores trouxeram também a possibilidade de uma nova tendência que abordaria o 'pequeno espaço'. Esta nova tendência, que se fortalece nos anos 1950, ficou conhecida na França como 'História Local'. [...] A História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais. [5]

A História Local como possibilidade do trabalho historiográfico valoriza os aspectos cotidianos e garante às memórias, aos artefatos, aos patrimônios, lugar neste saber histórico. É nesse sentido que a observação do Museu enquanto fonte histórica deve demonstrar aos alunos que a história pode ser feita a partir de diversos aspectos e podem estar bem próximos a eles.

Um dado que chamou a atenção foi a semelhança das respostas as questões "Você já havia visitado o Museu do Homem do Curimataú" e "Você sabe o que é patrimônio histórico? " 92% dos entrevistados afirmaram positivamente as duas questões e somente 8%

5 Texto disponível em <http://campodahistoria.blogspot.com.br/2011/01/historia-local.html> Acesso em 11 de março de 2014.

responderam que não. Ao ter acesso ao Museu e percebê-lo como um lugar que resguarda a memória da cidade a questão do patrimônio se apresenta, ao conhecer o patrimônio histórico e ter a possibilidade de relacioná-lo com a sua identidade é possível reconhecer a necessidade de preservação. Nesse sentido, ao responderem sobre a importância do patrimônio histórico destacaram a relação entre o passado e futuro: "é muito importante para que no futuro possam saber como foi e como era (sic) as histórias antigas e reconhecer um pouco sobre o museu de Cuité" (aluno D).

Sobre a questão visitar um museu histórico ajuda no estudo da história? Foi respondido que "com certeza, pois preserva a cultura passada, modos de pensar para que as futuras gerações possam se espelhar e melhorar seus próprios valores". (aluno E) e destacada a importância do museu: "para mim a importância do museu é muita (sic) pois o museu é um centro difusor de conhecimento da nossa cultura e história de pessoas e da cidade" (aluno F).

Atravessar a rua da escola e vivenciar a história a partir do Museu do Homem do Curimataú proporcionou um momento de aproximação dos alunos com o saber histórico a partir de diversas perspectivas. Observar os artefatos em exposição e ouvir as suas histórias provocou a curiosidade dos discentes e, dessa forma, pôde contribuir para que seja possível uma nova forma de pensar o estudo da história.

A atividade alunos em pesquisa: investigando o museu, permitiu proporcionar ao aluno a experiência da pesquisa de campo e mostrar outra possibilidade de conhecer e saber sobre a história. Ao pesquisar sobre o tema proposto, os alunos tiveram a possibilidade de perceber a memória enquanto fonte histórica, já que a partir das lembranças dos entrevistados é que eles poderiam responder as questões da atividade.

No dia proposto para a entrega da atividade os grupos trouxeram os resultados da sua pesquisa e a partir deles foi discutida em sala de aula a relação entre museu e do patrimônio.

Inaugurado em 11 de março de 2010, a criação do museu foi resultado da união de pesquisadores da história de Cuité como José Pereira Sobrinho e historiadores como Israel Araújo que apresentaram o projeto e contaram com o apoio da Universidade Federal de Campina Grande – campus Cuité.

Ainda de acordo com as pesquisas dos grupos, os objetos que compõem a exposição foram doados e/ou cedidos por moradores, pelas famílias da cidade, e nesse sentido foi interessante ressaltar a participação da sociedade na constituição daquele espaço enquanto lugar de memória contribuindo com objetos que ao sair da intimidade das casas, coleções e esquecimento ganharam a oportunidade de narrar a história da cidade através da exposição no Museu do Homem do Curimataú.

O prédio escolhido para a instalação do museu também possui uma significação histórica, pois ali era localizado o Cuité Clube. Este clube pertencia a uma associação que foi muito importante para a sociedade cuiteense. Neste local eram realizados diversos eventos em que a elite da sociedade cuiteense participava. Desta forma, as memórias daquele lugar também são rememoradas ao se visitar o Museu do Homem do Curimataú e isto é importante já que o prédio também registra a história da cidade, principalmente as lembranças das festas sociais, bailes de debutantes e de carnavais. Por tudo isso, e além de estar localizado em uma região central e movimentada da cidade, foi proposta a instalação do Museu do Homem do Curimataú naquele espaço, constituindo-o como lócus de identidade cultural da cidade.

A partir destes resultados, foi possível discutir a importância da preservação do patrimônio histórico tomando como referência o processo de criação e instalação do Museu do Homem do Curimataú na cidade de Cuité. Percebendo o patrimônio como uma possibilidade de preservação da própria cultura cuiteense e contribuindo como fonte de pesquisa. Propor a prática da investigação garantiu outra possibilidade na construção do conhecimento e apresentou aos alunos informações e histórias as quais eles não conheciam.

No que diz respeito à etapa "conversando com o passado", esta oportunidade foi interessante para possibilitar ao aluno compreender que o saber histórico pode estar presente nos estudos de outras áreas do conhecimento e ajudar a perceber as mudanças vividas ao longo do tempo. No caso desta apresentação eles puderam saber a partir dos discursos de médicos e outras pessoas ligadas a saúde como eram os procedimentos médicos, acesso a medicamentos em outras épocas e refletir sobre estes pontos no seu próprio dia-a-dia.

A análise das respostas do questionário aplicado após a exibição do filme, evidenciou que 57% dos alunos já conheciam algum documentário que retrate a história de Cuité, no entanto, 43% afirmaram que nunca haviam assistido algo relacionado a esta temática demonstrando interesse em conhecer algo do tipo: "*nunca assisti, mas acharia bem interessante saber um pouco sobre Cuité e conhecer um pouco de sua história*" (aluno G).

Todos afirmaram que a apresentação foi interessante, destacando "*as formas em que pessoas cuidavam da saúde. As rezadeiras, as parteiras*" (aluno H), além de chamar a atenção para "*o ato deles terem muita fé quando eram rezados, a naturalidade*" (aluno I). Assim, os alunos puderam verificar como eram os costumes de outras épocas e compreender as dificuldades em que as pessoas passaram a partir do depoimento dos próprios médicos e de figuras como a parteira e o farmacêutico que eram bastante importantes no contexto médico local. Desta maneira foi possível refletir sobre o presente através dos depoimentos presentes no documentário e conhecer a realidade de outras épocas no que diz respeito as formas de cuidar e de se ter acesso à saúde em outras épocas na cidade de Cuité.

Esta experiência foi importante para o ensino de história, pois foi possível demonstrar para o aluno que a história pode ser feita a partir das histórias locais, utilizando a memória como fonte de pesquisa. No caso do documentário apresentado a história se apresenta experiências vividas, nas memórias dos entrevistados, e a partir da

temática relativa a saúde foi possível fazer história sobre a sociedade cuiteense. A perspectiva da História Local proporciona um novo olhar sobre a história e valoriza tudo o que pode contribuir para o processo de construção do saber histórico. A memória como fonte histórica é valorizada nos discursos, nas entrevistas e demonstra que todos podem contribuir para resgatar a identidade local. Como já foi discutido anteriormente, é possível, a partir de ações educativas ampliar o conhecimento dos alunos estimulando a sua curiosidade e sua participação através de oportunidades de construção do saber diversificadas considerando a riqueza que os patrimônios materiais e imateriais possuem enquanto fonte histórica.

Despertar o interesse e a curiosidade dos alunos é o ponto de partida para que seja possível uma maior participação destes e uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Isto pode ser percebido, pois 65% dos alunos afirmaram que gostariam de participar de atividades no Museu, ou seja, a partir desta experiência eles voluntariamente demonstraram que gostariam de participar de outros momentos em que fosse possível construir o conhecimento de maneira mais participativa.

Todos ainda confirmaram que o Museu deve ser utilizado para desenvolver atividades escolares e culturais, além de considerar o patrimônio importante para a história. Considerando que se deve preservar o patrimônio "sem quebrar, depredar, pixar. E mantê-los como patrimônio histórico cultural para sabermos no futuro como era o passado" (aluno J). Bem como "evitar o vandalismo, aumentar a segurança, fazer trabalho de conscientização do povo" (aluno K). A educação patrimonial deve alertar para a importância da preservação para que seja possível manter as memórias e garantir que o patrimônio cultural faça parte da identidade sendo reconhecido e mantido enquanto parte da história da cidade. É necessário, portanto, "continuar fazendo pesquisas sobre a história de Cuité e informando mais a população da história da nossa cidade" (aluno L).

Enfim, ao se desenvolver ações educativas a partir da questão patrimonial deve-se contribuir para a formação crítica dos alunos e levá-los a compreender a importância de cada um na preservação da memória e da história do lugar em que se vive.

## 5. Considerações Finais

Compreender que o espaço da sala de aula não basta para que seja possível uma aprendizagem significativa é um dos primeiros passos para se trilhar os caminhos da educação patrimonial. O objetivo do desenvolvimento de ações educativas utilizando o patrimônio deve ser possibilitar ao aluno experiências diversificadas em que ele seja capaz de desenvolver suas habilidades atentando para a importância do ensino de história na sua construção enquanto sujeito, contribuindo para ampliar sua visão de mundo e a consciência do seu papel enquanto cidadão.

A partir do reconhecimento do patrimônio histórico o aluno deve ser capaz de compreender a sua importância para o reconhecimento da identidade da sociedade na qual ele está inserido e compreender as mudanças que existem ao passar do tempo. O museu enquanto patrimônio histórico contribui para refletir as mudanças sociais que levaram aquele espaço utilizado como clube haver sido abandonado e resgatado para salvaguardar a memória da cidade, além disso, sua exposição desperta para diversas questões que geram a curiosidade dos visitantes a conhecerem e se reconhecerem naquela história.

Utilizar o Museu do Homem do Curimataú para refletir a questão da preservação do patrimônio histórico foi uma oportunidade de garantir aos alunos um momento de aproximação com a história do seu próprio lugar. E, nesse sentido, levá-los a compreender a necessidade de se preservar os patrimônios históricos como garantia de preservar as memórias, a sua identidade.

Enfim, é necessário aproximar o aluno de outras possibilidades de estudar a história. Observar o patrimônio histórico material e imaterial como fonte de pesquisa se mostra uma chance de conseguir dinamizar o ensino de história além de contribuir para a formação cidadã destes alunos que passarão a reconhecer a importância da preservação para garantia da sobrevivência das memórias que constituirão sua identidade. É no caminho da valorização que a educação patrimonial deve levá-los, conhecendo, preservando e guardando seus patrimônios.

## Referências


ALMEIDA, Adriana Mortara. VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. IN: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula.** 11ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 104 – 116.

AZEVEDO, C. B. Educação patrimonial: ação educativa em museu e ensino-aprendizagem em história. **Akrópolis Umuarama**, v. 18, n. 4, p. 299-314, out./dez. 2010. Disponível em

<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/3301/2281> Acesso em 20 de Janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Humanas e suas Tecnologias - Ensino Médio. Brasília, MEC/SEB, 2000.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes ;*revisão técnica [de] Arno Vogel.– Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos avançados. vol.5 nº. 11. São Paulo Jan./Abr. 1991. Disponível em<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010> Acesso em 20 de Fevereiro de 2014.

DUARTE, Ana Patrícia; LIMA, Maria Luísa. Análise dos conteúdos da identidade associada ao lugar. **Psicologia,** Lisboa, v.19, n.1-2, 2005. Dis-

ponívelem<http://www.scielo.gpeari. mctes.ptscielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492005000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de Abril de 2014.

FONSECA, Selva Guimaraes. **Didática e prática do ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. A memória pública: os lugares de memória. **Memória, patrimônio e identidade**. Boletim 04, Abril de 2005. TV Escola. Ministério da Educação.

LOPES, Leontina Pereira. **A construção do conceito de cidadania para uma cultura de Paz em adolescentes**. Disponível em<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.7/GT7_1_2004.pdf> Acesso em 20 de Janeiro de 2014.

MEDEIROS, Mércia Carréra. SURYA, Leandro. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. In: **CHUVA**, Márcia.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (org.) Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012, P. 293 – 301.

MIRANDA, Sonia Regina. História, memória e formação de professores. IN: FONSECA: Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 56 – 71.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula.** 11ª Ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006. P. 128 - 148.

_____. Um lugar na escola para a história oral. Ensino em (Re) vista. Jan/dez 1995. P. 43-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. O ensino de História fora da sala de aula. IN: Ensinar história: Pensamento e ação em sala de aula.São Paulo: Scipione, 2010, p. 149 – 159.

| | |
|---|---|
| Formato | *15x21 cm* |
| Tipologia | *Adobe Garamond Pro* |
| Papel | *Offset* |
| Nº de Pág. | *112* |

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

EDUFCG