



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



REFLEXÕES EDUCACIONAIS A PARTIR DE NOVOS TALENTOS

JOSIAS FERREIRA DA SILVA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



REFLEXÕES EDUCACIONAIS A PARTIR DE NOVOS TALENTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Reitora:
Gioconda Santos e Souza Martinez

Vice-Reitor:
Reginaldo Gomes de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação:
Fábio Luiz Wankler

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Cezário Paulino Bezerra de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev
Ana Lia Farias Vale
Avery Milton V. de Carvalho
Cássio Sanguini Sergio
Fábio Luíz Wankler
Guido Nunes Lopes
Gustavo Vargas Cohen
Leonardo Ulian Dall Evedove
Luís Felipe P. de Almeida
Marisa Barbosa Araújo Luna
Rileuda de Sena Rebouças
Rodrigo Schutz Rodrigues



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: + 55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



REFLEXÕES EDUCACIONAIS A PARTIR DE NOVOS TALENTOS

JOSIAS FERREIRA DA SILVA
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



Copyright © 2012
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA

EXPEDIENTE

<u>Revisão:</u>	<u>Organizadores da Coleção</u>
Elói Martins Senhoras	Elói Martins Senhoras
	Maurício Elias Zouein
<u>Capa</u>	<u>Conselho Editorial</u>
Berto Batalha Machado Carvalho	Charles Pereira Pennaforte
	Claudete de Castro Silva Vitte
<u>Projeto Gráfico e</u>	Elói Martins Senhoras
<u>diagramação:</u>	Maurício Elias Zouein
Berto Batalha Machado Carvalho	Sandra Maria de Moraes Gomes
	Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

R332

SILVA, Josias Ferreira; SENHORAS, Elói Martins (organizadores). Reflexões educacionais a partir de novos talentos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012. 222p.

Coleção Comunicação e Políticas Públicas, v. 5. Organizadores: Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein.

ISBN - 978-85-60215-97-3

I – Educação básica. 2 – Formação de professores. 3 – Educação no campo. I - Título.
II – Silva, Josias Ferreira da . II – Senhoras, Elói Martins.

CDU – 371.13

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas da comunicação social e das políticas públicas.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *praxis*, seja na comunicação social, seja nas políticas públicas, e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento sobre as relações internacionais *lato sensu* por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras; Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro e à Universidade Estadual de Roraima (UERR) e à Universidade Federal de Roraima (UFRR) pelo apoio decisivo em diferentes etapas do projeto "Novos Talentos".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 Avaliação do ensino e da aprendizagem na educação básica	19
CAPÍTULO 2 Currículo oculto e identidade profissional	37
CAPÍTULO 3 Currículo: instrumento de práticas inovadoras em aulas de história e geografia	57
CAPÍTULO 4 Educação e voluntariedade na ética aristotélica	75
CAPÍTULO 5 Professor Uerrlino: ensinando a arte de cultivo de hortaliças na escola	93
CAPÍTULO 6 Reflexão educativa na reconstrução da dignidade da pessoa humana	111
CAPÍTULO 7 Na floresta, tudo ainda é muito distante, mas a formação de professores é verde	131
CAPÍTULO 8 Estágio docente e auxílio didático no ensino de cursos de licenciatura	153

SOBRE OS AUTORES	181
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	187
ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA	189

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O Projeto “**Novos Talentos da UERR: da Ciência à Cidadania**”, se divide em quatro subprojetos: 1º “CONHECER A GEOGRAFIA E A HISTÓRIA DOS MUNICÍPIOS”; 2º “TECNOLOGIA E CIDADANIA”; 3º “MEIO AMBIENTE e 4º “QUESTÃO INDÍGENA NA ESCOLA”, e atuam de maneira interdisciplinar em quatro escolas da rede pública estadual de Roraima.

Este projeto foi implantado em fevereiro de 2011, devidamente aprovado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **EDITAL N° 033/2010 – CAPES/DEB - AUX-PE - NOVOS TALENTOS 1978/2010** e se desenvolveu nas 04 Escolas participantes a partir de sete eixos norteadores: Incentivo a leitura; Projetos científicos escolares; Novas tecnologias; Formação para a cidadania; Conhecer a realidade local e continuidade.

Utilizamos a metodologia de pesquisa de campo-ação numa perspectiva participativa, com o fim de realizar processos interativos entre a Universidade Estadual de Roraima – UERR, voltando-se especialmente para quatro Escolas da Educação Básica: duas em Pacaraima: Escola Estadual Tuxawa Antonio Horácio e Escola Estadual Cícero Vieira Neto e duas em Rorainópolis: Escola Estadual Padre Eugênio Possamai e Escola Estadual José de Alencar Escola.

O projeto teve como objetivo implantar mudanças sociais e culturais na vida da escola, intensificando as fontes de acesso ao conhecimento, as TIC's, bem como articular as práticas educativas à realidade sócio-histórica, ambiental e cultural, despertando e

incentivando vocações científicas de novos talentos dos estudantes da educação básica, no Estado de Roraima como um todo, auxiliando-os no desempenho escolar, como complemento dos conteúdos programáticos de sala de aula.

Realizamos várias atividades regulares com os professores das escolas envolvidas, através de Mini-cursos; Oficinas; Atividades de campo; Festivais; Viagens; Seminários; Encontros e Eventos sócio-culturais; além de questionários que foram aplicados tendo em vista conhecer melhor a realidade local de cada escola.

Nosso interesse em desenvolver esse projeto foi: Aumentar o número de alunos interessados pelos cursos tecnológicos e científicos; Melhorar o desempenho das atividades docentes de professores das Escolas Públicas de Educação Básica envolvidas; Transformar a realidade do aluno e do professor da educação básica, Constituir grupos de pesquisa e ensino sobre educação na UERR e Proporcionar melhoria na qualidade da produção de metodologias de ensino.

Também desenvolvemos estratégias e materiais didáticos para a Educação Básica, com o intuito de cooperar com mudanças inovadoras no cotidiano dos participantes após o encerramento do projeto; Reduzir a distância entre a UERR e as escolas da Educação Básica nos municípios envolvidos; Implementar novas práticas e tecnologias que favoreçam melhorias de aprendizagem nas Escolas Públicas de Roraima e Divulgar as experiências exitosas, por meio de publicação de artigos científicos, livros, palestras, seminários, site (www.novotalentos.com.br); dentre outras.

Para socializar os resultados obtidos com a implantação do projeto, e realizar integração das atividades científico-culturais, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, foi realizado o “**I Encontro Projeto Novos Talentos da UERR: da Ciência à Cidadania**”, junto com o “**II Simpósio de Educação e Formação de Professores**” e com a “**V Semana da Área de Ciências Humanas**”, de 24 a 27 de setembro de 2012, na UERR – Universidade Estadual de Roraima - Boa Vista – Roraima.

No encontro foram apresentados diversos trabalhos em forma de Palestras, Mini-cursos, Oficinas, Mesas Redondas, Apresentação de Banners, de TCCs, de Peça Teatral, Lançamento de Livros, Festival de Dança Cultural Indígena, Debates, Comunicação Oral, Apresentação dos Projetos Desenvolvidos nas 4 (quatro) Escolas Participantes do Projeto, resultando nos artigos apresentados neste livro, como segue:

CAPÍTULO I – “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem na Educação Básica”. Neste capítulo é apresentado o resultado de discussões oriundas de Cursos de Capacitação com professores da Educação Básica desenvolvido nas escolas participantes do Projeto Novos Talentos, sobre a prática cotidiana deles referentes à Avaliação da Aprendizagem.

CAPÍTULO II – “Currículo Oculto e Identidade Profissional”. Este capítulo mostra que antes de constituir-se como objeto de estudo, o currículo, sempre foi alvo de atenção de todos que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar.

CAPÍTULO III – “Currículo: Instrumento de Práticas Inovadoras em aulas de História e Geografia”. Neste artigo

pretende-se refletir sobre aspectos do Currículo no campo educacional, como um instrumento de construção de saberes conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades.

CAPÍTULO IV – “Educação e Voluntariedade na Ética Aristotélica”. Este artigo pretende investigar como se dá a formação do caráter no período da infância e compreender a relação da educação com o conceito de voluntariedade, tal como Aristóteles o define em sua *Ética a Nicômaco*.

CAPÍTULO V – “Professor UERRLINO: Ensinando a Arte de Cultivo de Hortaliças na Escola”. Este artigo tem como objetivo enriquecer a merenda, incentivar o consumo de hortaliças e conscientizar os alunos da necessidade de uma alimentação rica em nutrientes.

CAPÍTULO VI – “Reflexão Educativa na Reconstrução da Dignidade da Pessoa Humana”. Este artigo procura fazer uma reflexão sobre o homem enquanto pessoa, abordando seu estado de coisificação, fundado em princípios econômicos solidificados em concepções pragmáticas estremadas.

CAPÍTULO VII – “Na floresta, tudo ainda é muito distante, mas a formação de professores é verde!”. O objetivo deste artigo é apresentar a formação inicial e continuada do professor da Educação Básica e sua atuação nas áreas ribeirinhas, no campo ou na área urbana.

CAPÍTULO VIII – “Estágio docente e auxílio didático no ensino de cursos de licenciatura”. Este capítulo mostra que a formação profissional-docente do estudante e as estratégias de ensino-aprendizagem com cargas práticas merecem destaque, já que vêm

sendo negligenciadas nos currículos universitários, diante do monopólio da construção de conhecimento restrita ao *núcleo duro* dos professores universitários.

CAPÍTULO 1

Avaliação do ensino
e da aprendizagem na
educação básica

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Josias Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de palestras realizadas nos Cursos de Capacitação para professores da Educação Básica, nas Escolas Estaduais José de Alencar e Padre Eugênio Possamai, na cidade de Rorainópolis, sul do Estado de Roraima, Escolas que participam do **Projeto Novos Talentos da UERR: da Ciência à Cidadania**, em parceria com a CAPES.

Ficou notório no diálogo com os professores suas inquietações para saber se a avaliação deve funcionar como um termômetro de tal forma que possa avaliar as habilidades cognitivas de cada aluno, respeitando o tempo, o espaço e a forma como eles são influenciados pela Educação em seu cotidiano, auxiliando-os em seu crescimento e desenvolvimento, como um ato amoroso, evitando dificuldades na compreensão através de novos paradigmas, buscando entendê-lo numa perspectiva mais abrangente. (LUCKESI, 2002).

Algumas perguntas marcaram a discussão: Como conceituar avaliação? Por que avaliar? Para que avaliar? Quais instrumentos usar para avaliar? Quando avaliar? Como planejar a avaliação? É possível anular a avaliação? O que avaliar? Quais são os objetivos da avaliação? Quais as fases da avaliação? Quais são os sujeitos e os objetos da avaliação?

CONCEITOS, TIPOS, PERÍODOS E OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

Para Haydt (2003, p. 09 - 10), “*Avaliar* é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos”.

No cotidiano da Escola geralmente o termo avaliação vem sempre associado a outros como exames, notas, sucesso e fracasso, promoção e repetência. Isso nos leva a crer que a concepção pedagógica da avaliação assume dimensões muito mais amplas, pois a atividade educativa não tem como meta dar notas, mas fazer com que os objetivos propostos possam mudar o comportamento dos alunos. A avaliação entra nesse contexto justamente para verificar em que medida esses objetivos estão sendo alcançados. (HAYDT, 2003, DIAS SOBRINHO, 2002).

Para Haydt (2003, p. 16 e 17), “a *avaliação diagnóstica* é aquela que é realizada no início de um curso, período ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários”. Ela também é usada para comprovar se os alunos “possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens”. Através da “avaliação diagnóstica, o professor constata se os alunos estão ou não preparados para adquirir novos conhecimentos e identifica as dificuldades de aprendizagem”.

TIPOS	PERÍODOS	OBJETIVOS	INTERESSES	DESCRIÇÃO
DIAGNÓSTICA	INÍCIO	Orientar, explorar, identificar, adaptar e prever	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros
FORMATIVA	DURANTE	Regular, situar, compreender, harmonizar, tranquilizar, apoiar, reforçar, corrigir, facilitar e dialogar	Aluno enquanto atividades, processos de produção	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas
SOMATIVA	DEPOIS	Verificar, classificar, situar, informar, certificar e pôr à prova	Aluno enquanto produto final	A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado

Fonte: Elaboração própria. Baseada em Rabelo (2000).

De acordo com Haydt (2003), a *avaliação formativa* tem a função de controlar e é realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, a fim de determinar se o aluno assimilou os conteúdos transmitidos, para que possa prosseguir nas etapas subseqüentes de ensino-aprendizagem.

A *avaliação formativa* também atua como um “*feedback*”, uma auto-avaliação, (BALZAN, 2000), proporcionando aos alunos, alcançarem os objetivos desejados.

Por fim temos a *avaliação somativa* (HAYDT, 2003), tem como função classificar e é realizada no final de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Geralmente ela tem o intuito de promover o aluno de uma série para outra, ou de um grau para outro. Para Haydt (2003, p. 26), “A avaliação somativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo da classe”.

O principal objetivo da avaliação deve ser verificar o qualitativo da própria aprendizagem. Isso significa que o processo de avaliação deve trazer novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que o aluno possa refletir sobre seu desenvolvimento, estimulando a auto-avaliação. O professor deve atuar como mediador e intervir com atitudes pro-ativas, proporcionando ao aluno atingir seu ciclo de desenvolvimento. A avaliação deve deixar de ser apenas um instrumento de medição e rotulação, para ser um instrumento de aprendizagem.

Perrenoud (1999) classifica a avaliação em seis tipos: A Formativa, que trabalha na regulação da ação pedagógica; a Cumulativa ou certificativa, que faz um balanço dos conhecimentos; a Prognóstica, que fundamenta uma orientação; a Iniciativa, que tem como objetivo dar trabalho aos alunos; a Repressiva, que previne ou contém eventuais excessos e, a Informativa – que se destina a informar

os pais. Para ele “a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência”. (PERRENOUD, 1999, p. 11).

AVALIAÇÃO FORMAL

Quaisquer que sejam as estratégias “formais” utilizadas nas escolas para conhecer, aprovar, desaprovar, promover, excluir, o desempenho acadêmico dos alunos na sala de aula, elas são mecanismos sociais utilizados para defender as “qualificações” dos avaliadores a respeito do desempenho dos avaliados. A avaliação formal é um dos melhores instrumentos que a escola ou o professor tem para atribuir o nível de conhecimento que o aluno adquiriu durante o processo de ensino-aprendizagem.

No sistema capitalista, no qual está inserido nosso sistema educativo, a quantificação dos resultados acadêmicos é um assunto indispensável para decidir a quantidade de alunos em sala de aula; o ingresso dos mesmos à escola; o ranqueamento entre bons e maus; a qualificação das estratégias pedagógicas; o domínio dos discursos específicos; a qualidade do professor e até a qualidade do ensino institucional. Os resultados obtidos nas “medições” que a escola realiza são utilizados como mecanismos de poder, de controle, de seletividade ou de exclusão.

A avaliação formal representada pelas notas ou menções, envolve, justifica e concretiza todos os juízos de valores realizados pela escola, reforçando a relação de dominação do sistema educacional como um todo, mostrando que o fracasso escolar é única e

exclusivamente responsabilidade do aluno, de seu despreparo, de suas carências.

Para os autores Perrenoud (1984, 1986, 1999, 2000) e Pinto (1994), a avaliação formal, se caracteriza através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa e todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Para Freitas (2003, p. 43), “No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma 'nota'[...].

Embora a prática educativa esteja padronizada em provas, exames e tarefas, que a escola estabelece como ferramentas para avaliar os alunos, é o professor quem determina quais instrumentos utilizar para comprovar a assimilação do que está sendo ensinado, identificar progressos ou dificuldades e, por fim, atribuir uma nota quantificando esses resultados.

Luckesi (2002, págs. 18 e 19) apresenta a ideia de que a pedagogia escolar está baseada mais nos exames do que no processo ensino/aprendizagem e que as atenções, tanto do sistema de educação quanto dos pais, docentes e discentes, estão voltadas para as ideias de “promoção”, “mérito” e aprovação”, não muito diferentes do que se falava em 1950.

Qualquer que seja o caso, o professor constitui-se naquele “todo poderoso” que sabe exatamente as respostas que os alunos têm que dar às suas perguntas. As respostas conduzirão a uma “auto-quantificação” do processo de aprendizagem, oferecendo ao professor uma situação

que posteriormente permitirá que ele se isente de todo compromisso e responsabilidade ante o sucesso e/ou fracasso do aluno. Freitas (2003, p. 25 - 26) afirma que:

A necessidade de introduzir mecanismos artificiais de avaliação (prova, testes etc.) foi motivada pelo fato de a vida ter ficado do lado de fora da escola. Com isso, ficaram lá também os 'motivadores naturais' para aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de 'motivadores artificiais' – foi desenvolvido um sistema de avaliação com notas como forma de estimular a aprendizagem e de controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola. [...] O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial.

O fato é que a escola como conhecemos em nossos dias, sempre tentou impor um único ritmo igual de aprendizagem para todos os alunos, esquecendo-se que aprendemos em espaços e em tempos diferentes. A escola moderna vive este impasse todos os dias, (FRANCO, 2001; CRESO, 2001), muitas vezes responsabilizando o professor pelo insucesso que o aluno obteve nas avaliações, não se preocupando com a ação participativa que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, SHOR, 1994). Veiga-Neto (2000, p. 17, 18 - 19) afirma:

Em termos do espaço e do tempo, a escola moderna foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torná-los dóceis. [...] Talvez não seja mais necessário que a escola panóptica seja o lugar pelo qual

devam passar todas as crianças a fim de aprenderem a viver nos espaços e nos tempos em que o mundo quer colocá-las. [...]

“Se até há pouco foi tão necessário que a escola ensinasse as crianças a se verem – para que aprendessem a ser objetos-de-si-mesmas, ovelha-e-pastor-de-si, réu-e-juíz-de-si –, foi porque não era econômico mantê-las, depois de adultas, sob o olhar soberano. Mas agora a situação é outra. [...]

“Se quisermos pensar dentro do nosso tempo, na busca de um mundo mais justo e feliz, teremos de colocar no equacionamento dos nossos problemas uma maior clareza acerca das novas práticas espaço-temporais a que estamos submetidos – e às quais estamos submetendo nossos alunos – dentro e fora da escola.

Dessa forma podemos afirmar que a avaliação formal é aquela onde o professor determina os instrumentos que vai utilizar para comprovar a assimilação do que está sendo ensinado, identificar progressos ou dificuldades e, por fim, atribuir uma nota, quantificando os resultados dos alunos. Com isso, a escola não pode nem deve abolir os instrumentos da avaliação formal, mas sim, direcioná-los, de maneira a não exercer o autoritarismo.

Luckesi (2002); e Campos (2002) sugerem que seja resgatada a função diagnóstica da avaliação, aquela que identifica os processos dos alunos, cujo fim não é a nota e sim os caminhos percorridos até o alcance dos objetivos específicos. Porém, esse resgate depende da atitude de cada educador e suas ações dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, o ideal de avaliação seria o processo e não o objetivo final, já que fornece tanto ao avaliador como ao avaliado possibilidades de encontro, de seguimento e de crescimento, o que

permitiria acabar com o antigo mito de que o aluno bom é o que tem excelentes notas em seu histórico escolar.

Para Perrenoud (1999) os procedimentos habituais da avaliação formal são: (a) Após ensinar uma parte do programa, o professor aplica uma prova oral ou escrita para toda a turma; (b) Em função dos desempenhos apresentados, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais; (c) Ao final do semestre ou do ano, faz-se uma síntese das notas acumuladas sob a forma de uma média; e (d) A média final obtida pelo aluno permite ao avaliador decidir se ele será promovido ou não.

AVALIAÇÃO INFORMAL

Na avaliação formal, podemos dizer que os instrumentos utilizados pelos professores para a verificação da aprendizagem são “declarados”. Já na avaliação informal, isso nem sempre é possível verificar, pois em sua construção o professor emprega juízos gerais, que não são definidos para os alunos e aparentemente são assistemáticos do processo de ensino como um todo. Para Freitas (2003, p. 43), “no plano da avaliação informal, estão os 'juízos de valor', invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais”.

A avaliação informal é subjetiva e é produto do que vai acontecendo ao longo das interações dos processos educativos. A construção, por parte do professor de “juízos de valor” sobre o aluno, é estabelecida pelos professores e alunos nas interações diárias, assim,

por exemplo, quando o professor “dispara” publicamente uma crítica ao aluno durante uma conversa ou durante uma atuação em sala de aula, podemos dizer que houve uma manifestação da avaliação informal.

O aluno pode até ter tirado “dez” na avaliação formal, mas se conversa muito na sala, se tem uma letra “feia”, se vez ou outra não faz os exercícios de casa/sala de aula, se de vez em quando chega atrasado, se não traz o livro didático, dentre outros fatores, se ele tem muitos “pontos negativos” nesses quesitos, sua média final do bimestre pode ficar “vermelha”.

Contudo, pode ocorrer também o contrário. Aquele aluno bonzinho, que é o contrário do exemplo citado e que tirou “nota vermelha” na avaliação formal, com certeza terá sua nota final alterada para uma “nota azul” bem alta. O professor ao corrigir os trabalhos/avaliação, converte “os valores informais”, em uma nota ou conceito correspondente.

Falando mais especificamente a respeito da avaliação informal podemos afirmar que ela é uma prática própria no cotidiano do ser humano, pois ele compara, estabelece hierarquias, aprova ou reprova, enfim, a subjetividade humana faz parte das emoções e dos gostos ou interesses pessoais, estando intimamente relacionada também com o “costume de julgar”.

Como questiona Perrenoud (1984), depois de o professor corrigir todos os trabalhos e juntar todas as informações sobre o aluno, como qualificar estes trabalhos? Como se posicionar diante de toda a produção do aluno e julgá-la? Quais são as variantes que perpassam este processo de julgamento?

O que o professor considerará para “fechar” as notas? Se dois alunos obtiverem os mesmo desempenhos relacionados às exigências dos trabalhos, será que se dará a mesma nota para os dois? E se um desses alunos é filho de um amigo íntimo do professor? Terá o mesmo tratamento nas notas ou receberá uma leve vantagem? E se um deles não respeita muito o professor em sala de aula, se conversa demais, sua nota será a mesma do outro, mesmo que os trabalhos estejam idênticos? É nesse meandro que se estabelece a avaliação informal.

A avaliação informal geralmente ocorre durante o caminho da avaliação formal e aparece nos registros da própria escola e é fruto parcialmente dos comentários formais; fornecendo as bases para “*feedback*” sobre o desempenho e implicando no resultado final para mais ou para menos, dependendo de quem esta sendo avaliado.

Por sua maneira de atuar, a avaliação informal discrimina e exclui o aluno antes mesmo de ele entrar na escola, ultrapassando a avaliação formal principalmente na forma como o professor imagina o bom aluno como padrão referencial de notas, seu caderno escrito com letras maravilhosas, as respostas que ele fez na prova, que servem de guia para sua prática pedagógica, agindo consciente e inconscientemente no cotidiano da aula, nas partes negativas e positivas, extrapolando a dimensão cognitiva do aluno. (Pinto, 1994).

CONCLUSÃO

A avaliação da aprendizagem na Educação Básica ultrapassa a aplicação de um simples teste que visa selecionar, classificar,

discriminar e rotular os alunos. Uma avaliação formativa que de ênfase ao aspecto qualitativo sobre o quantitativo deve ser implantada, porque assegura observar melhor o rendimento escolar do aluno, analisando sua participação, seu interesse e sua assiduidade.

Uma avaliação que privilegie esses fatores deve ter seu ponto de partida no planejamento feito no início do ano letivo, envolvendo todas as atividades que ocorrem entre professores e alunos no cotidiano da escola, o que é diferente do plano de ensino, que tem como objetivo orientar o trabalho docente em seu dia-a-dia.

A avaliação deve possibilitar um diagnóstico que possa contribuir para que haja uma melhora do processo de ensino e aprendizagem como um todo, nunca deve ser usada para eliminar, selecionar ou excluir os menos favorecidos, tendo como objetivo principal observar a evolução do aluno e não apenas a nota no final do bimestre/ano letivo.

Seu objetivo principal é detectar possíveis falhas no processo ensino e aprendizagem. Ela deve ser vista como um instrumento que possibilite acompanhar a aprendizagem obtida pelo aluno e deve atuar como um mecanismo que proporcione realizar uma auto-avaliação da prática pedagógica exercida pelo professor.

A avaliação deve ser contínua e deve englobar os domínios cognitivos, da leitura e escrita, resolução de problemas, análise e interpretação de situações vivenciadas, acesso à informação acumulada, interação com os meios de comunicação, autodidatismo, aspectos afetivos e sociais dos alunos, atuando no campo formal e informal, incorporando a participação, cooperação, trabalhos, provas

escritas e exercícios de acordo com o desenvolvimento individual do aluno.

Se a avaliação do professor é mesmo contínua, com certeza ele irá realizar intervenções diárias no desenvolvimento do aluno e não no final da semana, do mês, do bimestre, semestre, ou no final do ano letivo. Quanto mais tempo deixar para intervir, mais dificuldade terá na recuperação do processo perdido.

Neste processo de mão dupla, professor e alunos participam juntos da elaboração e dos resultados da avaliação formal e informal, sem que haja conflitos no momento em que a nota final é definida. O aluno precisa refletir sobre seu desenvolvimento (auto-avaliação) com o objetivo de melhorar ainda mais seu desenvolvimento.

Cada aluno tem suas dificuldades e aprendizagens de forma diferenciada. A aprendizagem não acontece de modo igual para todos. Uns aprendem primeiro, outros não. Um tem dificuldade em uma determinada atividade, outro se sai bem, assim por diante. Ao observar o que o aluno faz o professor deve registrar o que está ocorrendo e analisar estes registros. Será que isso é feito? Se esta prática acontecesse de fato, os professores teriam que anotar o desenvolvimento diário de cada aluno.

A sociedade mudou. A Escola também precisa acompanhar esta mudança. Estamos vivendo uma nova configuração social, que ultrapassa os muros da Escola, com novas propostas sociais, com o fim de consolidar a identidade pessoal, o respeito pelo ser humano e por sua diversidade cultural. Precisamos reavaliar nossa prática como educadores.

Rever os parâmetros que dimensionam a relação ensino e aprendizagem. Rever os processos como a avaliação é inserida neste contexto. Na sociedade contemporânea não há mais espaço para um ensino tradicional. Contudo, não devemos agir como meros condutores de mudanças, como que se o discurso fosse bonito independente de uma ação prática que não rotule, mas que seja eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, N. C. A auto-avaliação como parte integrante do processo de Avaliação Institucional. **Pro-Posições**, v. 9, n. 3, p. 52-67, Campinas, 2000.

CAMPOS, L. A. S. Didática sob a ótica da educação física: um novo olhar. **Revista Profissão Docente**, v. 2, n. 4, 2002.

CRESO, Franco (org.) Avaliação, ciclos e Promoção na Educação. Armed Editora: Porto Alegre. 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FRANCO, C. (Org.). Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, 2001.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Paris: Librairie Droz, 1984.

_____. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L. et al. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, A. L. G. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1994.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?** 2ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAPÍTULO 2

Currículo oculto e identidade
profissional

CURRÍCULO OCULTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nildete Silva de Melo

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da formação de professores nos últimos 20 anos tem presença constante nos espaços que discutem educação: seja nos grandes eventos, nos sindicatos, nas Instituições de Ensino Superior e até nas salas de aula das escolas. Além da importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via de constituição das nacionalidades e de consolidação de ideários políticos-econômicos, em termos nacionais uma das razões desse destaque deve-se ao *déficit* do país em relação à educação de qualidade acessível a todos.

Nesse contexto, a ausência de uma educação de qualidade, decorre ainda na má formação de professores. Isso porque é consenso de que as questões educacionais, tanto relativas ao ensino, à aprendizagem, ao fracasso escolar, à acessibilidade à escola, à qualidade do ensino passam, necessariamente, pela formação do professor. (MOREIRA, 1994; NÓVOA, 2000; FAZENDA, 2002; GUIMARÃES, 2005).

Abordar o tema formação de professores, implica adentrar no universo maior que é o currículo no qual é forjado a identidade deste profissional, o que no presente trabalho, foi feito por meio de um estudo de caso com os egressos do Curso Normal Superior, do Instituto

Superior de Educação de Roraima, cujo objetivo foi verificar que fatores influenciam na reconstrução da identidade profissional.

Dada a natureza do objeto pesquisado, que é multifacetado, no contexto deste trabalho, fez-se um recorte teórico para limitar a discussão pelo viés do currículo oculto. Os resultados apresentam importante contribuição para as instituições formadoras de professores.

BREVE HISTÓRICO DO CURRÍCULO

A história do currículo é recente. Até o início do século XX, o que se tinha especialmente no ambiente universitário, era um currículo com características oriundas da antiguidade clássica, e na educação básica, as áreas do conhecimento presentes eram aquelas capazes de perpetuar e difundir a língua e a cultura grega e latina.

Mesmo antes de constituir-se como objeto de estudo, o currículo, segundo Moreira e Silva (2006, p. 8), “sempre foi alvo de atenção de todos que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar”. Mas foi somente no final do século XIX para o início do século XX que um expressivo número de educadores começa a tratar com maior sistematicidade as questões curriculares.

De acordo com Silva (2003), um dos marcos significativos da discussão sobre o Currículo teve início no ano de 1918 nos Estados Unidos da América, (EUA), com o lançamento da obra *The Curriculum* por Bobbitt.

Nesta época, quando as diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos da educação de massa de

acordo com suas diferentes visões, Bobbitt apresenta um modelo de currículo denominado tecnocrático, no qual destaca a abstração e inutilidade do modelo humanista, cujos temas abordados não permitiam formar para a vida moderna e não contemplava a preparação para o trabalho e para a vida profissional contemporânea.

Esse modelo tecnicista foi fortalecido por Tyler (1974), na educação brasileira, quando enfatizou que os objetivos, em seu paradigma de currículo, deveriam ser claramente definidos e precisamente estabelecidos o que se pode perceber com a abertura das escolas técnicas e agrotécnicas.

Moreira e Silva (1999) afirmam que sob essa ótica, o currículo permaneceu com a formação do homem não como agente transformador e consciente de sua capacidade de atuação e transformação da sociedade em que está inserido, mas como reprodutor de posturas baseadas nos modelos preconizados nos processos de educação herdados.

No contexto pós-guerra americano, no qual a economia passou a ser dominada pelo capital industrial e a competição livre foi substituída pelo monopólio, foi necessário o aumento de empregados para desenvolvimento da produção em larga escala. Com isso, conforme Moreira e Silva (2006, p.10) “uma nova concepção de sociedade baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida”.

Dadas tais circunstâncias, novas exigências se estabelecem e o sucesso na vida profissional, que até então dependia mais do esforço pessoal, passou a exigir evidências de escolarização.

O currículo surge, assim, do ponto de vista político, com caráter instrumental, destinado a transformar o aluno com máxima eficácia e mínimo custo, numa lógica puramente empresarial e com objetivos claros, observáveis e mensuráveis.

Desta forma, a escola, por meio do currículo como instrumento de excelência do controle social, foi considerada capaz de desempenhar as funções de “ensinar às crianças dos imigrantes, as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados”, (MOREIRA e SILVA, 2006, p.11) e promover as adequações necessárias à nova ordem econômica, social e cultural, cabendo ainda o papel de inculcar os valores, condutas e hábitos desejáveis.

No Brasil, a produção científica sobre as questões curriculares é recente. Conforme Moreira (1990), o tema tem sido objeto de discussão a partir da realização de reformas curriculares isoladas, nas décadas de 20 e 30, época da primeira tentativa de reforma educacional brasileira, sob a influência das teorias de Dewey e Decroly.

Dewey, que na primeira década do século XX, propõe um currículo baseado nos interesses e nas experiências dos envolvidos, considerava a escola como o lugar ideal de vivência e de prática da democracia. Esse princípio é retomado no Brasil, nos anos 90, com a proposta curricular denominada de Escola Ativa.

No entanto, essa proposta que em parte do Brasil foi implantada nas escolas das zonas rurais ou indígenas, não alcançou o objetivo desejado. Acredita-se que tenha sido proposto como medida para suprir o número de insuficiente de professores nas localidades de difícil acesso e atendimento, o que resultou no seu fracasso.

Já na década de 80, o pensamento pedagógico brasileiro desenvolveu-se e começa a expressar-se por meio de uma tendência crítica, identificada por uma concepção de Educação Popular e da Pedagogia Histórico-crítica. Na década seguinte, inaugura-se com Antônio Flávio Moreira, a discussão mais aprofundada sobre currículo, pautado pela Teoria Crítica do currículo.

Na perspectiva dessas teorias são interpretadas as razões profundas que subjazem os arranjos educacionais. Centradas sobre a escola, abordam o currículo como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. Para elas, o fato de selecionar, no universo amplo de possibilidades, aqueles conhecimentos que constituirão o currículo, já é, por si só, uma operação de poder.

Para se entender as verdadeiras razões dos “arranjos educacionais” apontados por Silva, (2000), é necessário lembrar que no contexto atual brasileiro, o tema sobre currículo tem sido debatido a partir das reformas educacionais desencadeadas na década de 90, especialmente com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96.

Essas reformas, ocorridas no final do século passado tiveram como pano de fundo vários acontecimentos, na maioria de ordem econômica, iniciadas com a quebra da hegemonia americana na economia internacional, decorrente do aumento da competição internacional com a entrada da Europa Ocidental, Japão, China, Coréia do Sul, Taiwan no mercado, especialmente dos eletrônicos e têxteis.

É neste cenário político/econômico e fundado na crítica à “fragmentação” dos conhecimentos, provocada especialmente por uma concepção de currículo disciplinar, fornecidos em “pequenas doses” (disciplinas), aparentemente desconectados entre si e distantes da realidade vivenciada pela maioria dos estudantes, que a “nova ordem” se estabelece.

A compreensão e o domínio por parte dos educandos dessa nova estrutura requerem por parte do currículo escolar, uma flexibilidade e contextualização que seriam incompatíveis com a linearidade de “pré-requisitos” e a rígida fragmentação disciplinar.

Apesar da possibilidade instituída pelo Parecer CNE/CP 009, 2001, de a escola fazer escolhas que aproximem o currículo de seus alunos concretos e que adaptem o currículo às suas realidades, o que se testemunha ainda é um ensino sustentado no livro didático, que, muitas vezes, não contempla a realidade e a diversidade multicultural de um país com histórico e dimensões como o Brasil.

Quanto à formação docente, um dos pressupostos orientador da reforma, é a ideia de simetria invertida que no Parecer CNE/CP 009/2001 é apresentada como o princípio que possibilitará a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Na realidade, observa-se que as reformas acabam por não contemplar o que se propõe, e o currículo acaba por atender à ordem econômica e a escola servindo de cenário para concretização dessa política, reafirmando-se como uma “micro-física do poder”. (FOUCAULT, 2002).

TIPOS DE CURRÍCULO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional constitui eixo central no processo de tornar-se professor, tanto pela natureza social, pela dinâmica e complexidade, como pelos valores, crenças e modo como os professores se vêem e como são vistos por seus pares. Por essa razão, o currículo tem estreita relação com a formação identitária, especialmente o currículo oculto, no qual vêm impresso as questões ideológicas presentes no espaço escolar, um dos principais responsáveis pela reprodução das relações sociais.

Conforme Silva (2003) há muito tempo a tradição crítica do currículo é entendida como centro da questão educativa, porque estabelece relações entre saber, poder e identidade. Por isso, ele está fundamentalmente imbricado no processo de formação identitária. “[...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, e nos reproduz”. (SILVA, 2003, p 27).

Recebendo diferentes designações em diferentes autores – “currículo formal”, “currículo oficial” e “currículo prescrito”, respectivamente para Perrenoud (2002), Sacristán (2000) Pacheco (1996), esta visão diz respeito ao legitimado pelos poderes instituídos e corresponde a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos como válidos para todos, independentemente de outras variáveis.

Goodson (1998, p. 187), ao referir-se ao tipo prescritivo de currículo afirma: “Esta visión del currículum se desarrolla a partir de la

creencia de que podemos definir desapasionadamente los ingredientes principales del curso de estudio.”

O “currículo informal” refere-se a toda a atividade que faz parte da vida escolar dos alunos para além do formalmente previsto. No entanto, Oaigen, (1996) apresenta uma subdivisão do currículo informal. Para o autor, o currículo informal compreende as atividades **extra-classe**, que são previstas pela escola, mas realizadas fora da sala de aula, e as atividades **não-formais**, aquelas decorrentes das vivências e experiências pessoais dos alunos.

No entanto, sabe-se que o professor transmite mais do que prevê seu plano de curso ou relação de conteúdos escolares. Esse tipo de ensino, diferentemente daquele que está formalmente previsto, se manifesta nas posturas, nos posicionamentos, nas atitudes expressas pelo professor, dentro e fora da sala de aula, é o chamado currículo oculto.

Sobre este tema, McLaren, (1997, p. 216), afirma que:

Os educadores críticos reconhecem que as escolas modelam os estudantes através de situações de aprendizado padronizado, e através de outras agendas, incluindo regras de conduta, organização de sala de aula e procedimentos pedagógicos informais usados por professores com grupos específicos de estudantes. O currículo oculto também inclui estilos de ensino e aprendizado enfatizados na sala de aula, as mensagens transmitidas ao estudante pelo ambiente físico e instrucional com um todo, estruturas de liderança, expectativas do professor e procedimentos de avaliação.

Como produto social, o currículo formal é aquele instituído por meio de leis, decretos, regras, normas, planos de ensino, programas de disciplinas que chegam às escolas e são apresentados aos professores. Talvez por constituir-se em material concreto, na forma de 'documento institucional', parte desses profissionais reduzam a visão de currículo nesse único tipo.

Quanto ao currículo paralelo, entende-se aquele resultado das diversas aprendizagens ocorridas a partir das vivências do sujeito com o meio. Já o currículo oculto, é aquele não expresso, não reconhecido, não legitimado e não incluído pelos sistemas formais de escolarização, mas presente no cotidiano escolar e “ensinado” por meio das relações estabelecidas do aluno “não somente com o professor, mas no coletivo institucional ou sistêmico que compõe a instituição escolar” (GÓMEZ, 2001, p. 274).

No ambiente escolar, especialmente na sala de aula, manifestam-se essas diversas formas de currículo com toda sua carga de subjetividade, haja visto todo o processo histórico de construção dos sujeitos e suas ações e reações diante do mundo. Notadamente, este sujeito não está inserido num ambiente neutro, pois a escola “uma vez inscrita na esfera política da sociedade, reflete seus valores e crenças” (ROSA e SOUZA, 2002, p. 74).

O coletivo institucional deve ser entendido em seu caráter ecológico ou sistêmico, ou seja, tomado na perspectiva de um sistema no qual seus componentes agem articuladamente e contribuem para o mesmo fim, por isso, é lícito afirmar que o currículo oculto não se apresenta apenas no professor, mas no coletivo institucional ou

sistêmico que compõe a instituição escolar. Segundo Gómez (2001, p. 274):

Na sala de aula, se põe em funcionamento um complexo sistema de comunicação verbal e não-verbal, através do qual se intercambiam múltiplas mensagens afetivas, cognitivas e comportamentos que se referem às representações, interesses e expectativas de cada um dos indivíduos e da cultura do grupo em seu conjunto. Esta complexa realidade ecológica requer também um enfoque sistêmico no qual a compreensão dos diferentes elementos se estabeleça em sua relação com o sentido e com o funcionamento do conjunto da cultura escolar.

Assim, o currículo se constitui em significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, como para a transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados.

Segundo Silva (2000) o currículo é elemento central na reestruturação e reformas educacionais, pois, nele concentram-se e desdobram-se as lutas em torno dos diferentes significados dos papéis sociais e político. Para o autor, a relação entre o currículo e a produção de identidades é estreita, por isso, ao defini-lo, Silva (2000:155) afirma: “o currículo é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é documento de identidade”.

DADOS DA PESQUISA

Na pesquisa realizada, buscou-se verificar que elementos influenciam na construção identitária profissional. Segundo os dados obtidos, dentre os elementos que influenciaram a escolha profissional dos sujeitos participantes da pesquisa, está com maior expressividade, a figura do professor. A idéia do que é ser professor, começa a se delinear muitas vezes nas brincadeiras infantis e na forma como os adultos referem-se ao professor.

Conforme Coracini, apud Eckert-Hoff, (2008, p. 25).

[...] Não raro são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente.

A forma como são influenciados por seus professores, segundo os entrevistados, se dá de várias maneiras, especialmente nas posturas assumidas e nas práticas cotidianas. Daí depreende-se como o currículo oculto se manifesta. Sobre essa questão, Nóvoa (2000, pág.17), assim se posiciona.

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino[...] Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui

estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Sobre tais influências, Freire faz importantes advertências quando diz que elas podem ser positivas ou negativas. Segundo o autor:

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 32).

Conforme se observa, Freire atribui ao exercício consciente da profissão, ao gosto pelo ensino e à preparação profissional, influências positivas para os alunos. Por outro lado, as posturas acríticas, a forma como os professores veem a profissão podem repercutir de maneira negativa.

Na pesquisa realizada, os dados sobre as razões para o ingresso na profissão indicam que os professores não escolheram a profissão, mas tornaram-se professor por força das circunstâncias: uns porque era fácil arrumar emprego, outros fizeram o magistério em nível médio porque era o único curso profissionalizante na região onde moravam e ainda porque o curso permitia ingressar no mercado de trabalho sem formação superior.

Pelo exposto, observa-se que a falta de motivação para a profissão e as razões ligadas a indicadores econômicos apontam para uma forma negativa de influência. Ainda segundo a pesquisa, a escolha baseada nesses elementos trouxe como consequência a decepção com a realidade encontrada na sala de aula quando esses profissionais assumiram a docência. Sobre esse desapontamento, Flores, (2006, p.28), adverte que:

Os investigadores têm chamado a atenção para o choque da realidade e para a forma abrupta como os professores em início de carreira assumem todas as responsabilidades inerentes à docência. Para alguns, sentimentos de isolamento, a não correspondência entre expectativas (ideais) e a realidade da sala de aula e a inexistência de apoio e orientação no local de trabalho marcam as suas primeiras experiências profissionais.

Mas a questão identitária vai além da identificação com a profissão. Há uma teia de relações que se forma e (trans)forma e, compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações, as pluralidades que atravessam a vida. De acordo com Moita (2000, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um processo de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação.

Foi possível observar ainda na pesquisa, que alguns dos sujeitos mudaram a forma de pensar sobre a profissão. Enquanto a maioria ingressou no magistério por razões alheias a sua vontade, com o tempo dizem que incorporaram valores, buscaram formação e se dizem contentes na profissão atualmente. Nesse sentido, Nóvoa, (2000, p.16) esclarece que a identidade do professor é cambiante, e caracterizada por constantes mudanças, daí que,

[...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 2000, p.16)

Conforme Pimenta, (2002), é na formação que se damos subsídios aos professores para que estes sejam capazes de atender à realidade social de seu tempo, posto que a realidade é dinâmica e a cada momento surgem novas demandas sociais.

O currículo oculto, na análise de McLaren, (1997, p. 216) lida com modos tácitos pelos quais o conhecimento e o comportamento são construídos, fora dos materiais do curso comum e lições previamente agendadas.

Sobre essa questão, Apple (2000, p. 132), diz que muitas vezes “o currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito”. Segundo o autor, o currículo oculto estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar, o currículo oculto, manifestado nas regras e normas tácitas presentes nas escolas e reproduzidas pelo coletivo institucional, em especial pelos professores, se apresentam como um importante veículo de transmissão dos valores impostos por aqueles que determinam o que deve ou não ser ensinado na escola.

É neste cenário que a construção e reconstrução da identidade se dá, se forma e transforma. E é neste espaço de lutas e de forças ideológicas que os professores exercem maior influência sob seus alunos.

Diante disso, é interessante que o tema seja discutido no ambiente acadêmico, em especial de formação de professores, para que os profissionais do ensino reflitam sobre as possíveis influências na vida profissional de seus alunos e sobre a necessidade da adoção de atitudes éticas e coerentes, que corrobore com a formação adequada dos novos atores da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

ECKERT-HOFF, B.M. **Escritura de si e identidade; o sujeito professor em formação**. Campinas -São Paulo; Mercado das Letras, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas SP: Papyrus, 2002.

FLORES, Maria Assunção. **Formação e identidade profissional:** resultado de um estudo longitudinal. In MOREIRA, A.F.B., ALVES, M.P.C. e GARCIA, R.L.(org.) Currículo, cotidiano e tecnologias. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ, P. A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, I. *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor, S.A, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores; Saberes, Identidade e Profissão.** São Paulo: Papyrus, 2005.

McLAREN. P. **A vida nas escolas;** uma introdução à pedagógica crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In NÓVOA, António. **Vida de professores.** Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, **Currículos e Programas.** Campinas SP: Papyrus, 1999.

NÓVOA, António. (org.). **Vida de Professores**. Portugal: Porto, 2000.

OAIGEN, E.R. Atividades Extra-classe e não-formais. Chapecó: Unoesc, 1996.

PACHECO, J. **Currículo: teoria e praxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor; profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, D.G. e SOUZA, V.C. (et al). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, J.T. **O Currículo oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAPÍTULO 3

Currículo: instrumento de práticas
inovadoras em aulas de
história e geografia

CURRÍCULO: INSTRUMENTO DE PRÁTICAS INOVADORAS EM AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Amarildo Nogueira Batista

Elói Martins Senhoras

Neste artigo pretende-se refletir sobre aspectos do Currículo no campo educacional. Destaca-se a importância da mudança paradigmática no âmbito da educação sob a óptica de compreender o currículo como um instrumento de construção de saberes conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades.

Isto implica em pensá-lo como uma estratégia de poder e de formação social, que possui dinamicidade e tem co-relação com os aspectos cultural, econômico, político e social, que possibilitam uma série de práticas que aplicadas no atual contexto educacional seja de modo consciente ou inconsciente.

A história da Educação, assim como a história das sociedades, é marcada por uma série de contradições, conflitos e disputas de poder, especialmente nos campos onde se desenvolveu e desenvolvem práticas sociais, teorias filosófico-pedagógicas acerca do seu funcionamento, práticas e representações da escola.

A Educação brasileira, na década de 1960 possuía um modelo de organização curricular negadora do trabalho, que dividia a escola em dois grupos: um voltado para o ensino propedêutico e outro legitimador do ensino profissionalizante. Do ponto de vista do capital, esse último era bastante útil, pois dignificava parte da população de baixa renda,

mas por outro lado, atrelado ao modelo tecnicista, excluía-os de uma formação mais crítica, pois pautava-se no reprodutivismo. (LUCKSI, 1991)

Para os críticos da teoria do reprodutivismo, o Currículo era visto apenas como um campo de reprodução das relações das classes dominantes. No entanto, Michael Young e Basil Bernstein desenvolveram estudos na década de 1970, pelos quais advogavam que a escola deveria ser não um local de reprodução, mas de conflito, de luta e resistência.

Na década seguinte, as tendências Pedagogia Crítico-social dos conteúdos inovou no sentido de repensar o sentido do ensino e da aprendizagem. Atualmente, Perrenoud (2004), Silva (2008), Santomé (1998) Apple (2002), entre outros, deu-se início ao desenvolvimento de políticas que delinearam as diretrizes curriculares nacionais que traz no seu bojo a interdisciplinaridade, transversalidade e a proposta de ensino a partir dos contextos vivenciados pelos professores, alunos e comunidade.

A questão curricular no âmbito do discurso pedagógico e do debate em torno da educação tem sido uma constante preocupação entre educadores. Atendendo reivindicações e preocupado com a melhoria da qualidade da educação, em 1998 o governo federal propôs um amplo debate com a sociedade sobre os caminhos e descaminhos da educação brasileira.

Esse processo resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental e Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esses níveis de ensino. Estes

dispositivos se tornaram um importante aliado na ruptura paradigmática das práticas educacionais e constituíram-se como referência para os trabalhos desenvolvidos na escola.

Essa proposta epistemológica, pedagógica e filosófica colocou professores, alunos e a comunidade escolar em geral a refletir sobre o papel de intervenção na sociedade, na natureza e no processo produtivo, gerando uma nova dimensão para o currículo a ser desenvolvido nas escolas, abrindo um espaço para o incentivo ao protagonismo da comunidade escolar na aprendizagem..

Nesse sentido, o currículo deixa de ser algo hermético, para vincular-se a realidade da comunidade local e global, apresentando uma nova ecologia cognitiva e sócio-afetiva, voltando-se para uma aprendizagem por competências, a qual parte do pressuposto que formação cidadã e da preparação para o mundo do trabalho são inerentes ao ato pedagógico, que é também segundo Gadotti, “um ato político” (2005 p12)

Mas, para que isso ocorra, é necessário que o currículo impulse a construção de projetos inovadores, com base o respeito aos interesses do aluno, a necessidade de mobilizar cada vez mais as estruturas mentais de conhecimento e considere as mudanças ocorridas na sociedade. Para isso pode ser utilizadas situações significativas de aprendizagem, capazes permitir a contextualização e incentivo o senso crítico e criativo.

Essa nova perspectiva proposta para o currículo, considerando sua organização e aplicabilidade, pretende evitar o aprisionamento da produção do conhecimento somente a base disciplinar, procurando

trabalhar com a idéia que a aprendizagem não deve resumir-se em fixar conteúdos previamente selecionados ou submetê-lo a dogmas e valores, como se a sociedade fosse estática.

Propõem ainda estimular a construção e reconstrução do conhecimento, como um meio de resolução de problemas, aquisição da autonomia intelectual, percepção da diversidade e desenvolvimento do senso científico, aspectos que se tornam instrumentos importantes na formação de novas competências, habilidades, atitudes e valores.

Pois as grades curriculares são organizadas de modo tradicional representam verdadeiras "camisas de força" para o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da participação e da busca pelo inusitado, promovendo um progressivo distanciamento da contextualização dos saberes e a perda do sabor pela aprendizagem e, talvez também, pela vontade de ensinar.

Essa inércia decorre da visão que nesta escola, as atividades se centravam no professor, os horários deveriam ser rigidamente controlados e o aluno formado por esta escola deveria ter um amplo conhecimento enciclopédico, ainda que fosse desconexo do contexto e da realidade.

Contra esse engessamento propõe-se um currículo por competências e habilidades, que tenha como referências os princípios pedagógicos, a interdisciplinaridade e a contextualização e, os princípios epistemológicos organizados nos seguintes eixos: *Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sócio-Cultural.*

Apresenta-se assim uma organização que se contraponha à linearidade, mas que apresente uma estrutura intimamente relacionada à perspectiva de aprendizagem por competências, contribuindo para uma estrutura curricular, que apresente um conjunto integrado, dinâmico, flexível e articulado de ações que englobem teorias e práticas, e consubstancie-se num saber contextualizado.(MACHADO, 1999)

Para Freire (2006”), a pedagogia deve deixar espaço para o aluno construir seu próprio conhecimento, sem se preocupar em repassar conceitos prontos, que faz com que o aluno transforme-se em um ser passivo, uma tábua rasa, como afirmavam alguns teóricos do comportamentalismo.

Os quais consideravam alunos como recipientes vazios no qual se depositam os conhecimentos no sentido de criar um banco de respostas em sua mente, ou seja, um armário cheio de gavetas sendo que cada uma é destinada a uma matéria específica. Mas inversamente o homem desenvolve relações entre ação e reflexão por meio da experiência concreta.

Contudo, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade, esta criada quando o homem compreende sua realidade, e a transforma. Por sua vez, ao transformar sua realidade, o homem se modifica, modificando sua ação e sua reflexão em um processo dialético.

Portanto, educação é uma busca constante do homem, que deve ser o sujeito da mesma, seja por meio dos canais formais ou informais.

Porem, ela só terá sentido, se for possível sua utilização na vida social e no trabalho, tornado-se um instrumento de permanente construção.

O currículo deve, portanto, partir de temas que propiciem "*aprender a aprender*" e também forneçam subsídios que oriente para o *como aprender a aprender*; os quais podem ser através de matrizes e referenciais curriculares, que estabeleça permitam o proativismo e o ativismo discente e docente.

Nesse sentido, a Proposta do Projeto Novos talento da Universidade Estadual de Roraima: "Da ciência à cidadania", gerado a partir de um convênio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)-CAPES/ Departamento de Educação Básica-DEB com a UERR é inovador, uma vez que não esta pautado num modelo disciplinar e conteudista, com foco na retenção de um grande número de informações sem qualquer sentido pragmático ou operacional.

Mas que pretende discutir com a comunidade escolar, por meio de oficinas, capacitações, troca de experiências alternativas para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. Ciente que o currículo personifica o espírito da organização escolar, portanto, ele é que dá vida, ele é o trilho, não no sentido de estar fixo, mas no sentido de possibilitar a navegabilidade na construção de conhecimentos e saberes.

Fávero (*apud* Franco, 1997) quanto à organização escolar afirma: "as matérias escolares são a principal porta, através da qual o professor se situa na sala de aula. (...), uma ferramenta de que dispõe e com a qual pode fazer brotar a vida ou enrijecer (...). As matérias

escolares são ferramentas que podem estar a serviço da reprodução das estruturas existentes, passando a visão de mundo das classes dominantes (...) estar a serviço de um processo de liberdade” (p.77-78)

Para Silva (2008) o currículo deve ser flexível e mais permeável a influências propiciadas por inovações tecnológicas sem desestruturar as conexões curriculares adquiridas em outras etapas da aprendizagem. As inovações indicadas para esse novo currículo têm como característica importante diferenciar-se do figurino cartesiano, o qual busca, de certa forma, em vez de uma filosofia especulativa, uma filosofia, mais prática.

No bojo dessa questão podemos refletir, ainda que a realidade social seja mais influenciada por práticas que por teorias, isto é, mais por práticas aprendidas usualmente que por aquelas de fundamentação teórica, pela qual se pode estabelecer conexões, interconexões e intraconexões entre diferentes áreas de conhecimento.

Diante desse problema chama atenção para pensar cientificamente, pois qualquer trabalho desenvolvido na escola deve primar e possibilitar continua formação, estabelecer redes de discussão, clima de constante pesquisa e conceber a escola não apenas como uma instituição socializadora metódica. (SILVA, 1999)

Mas como defende Apple (2002) um espaço múltiplo dos sistemas e das ideologias, que comportam formas específicas de resistência, mudanças de paradigmas e resolução de problemas e jamais um local de reprodução das relações sociais de produção.

Construir um currículo por competência, segundo Ramos (2001), implica em refletir nas diferenças entre competências e

objetivos operacionais, currículo e tarefas, aprendizagem e treinamento, construtivismo e condutivismo.

Essa autora que para isso implicam também na formulação e resolução de problemas, fazendo com que se produza um ensino integral, que considera desafios, experiências e inovações, ampliando a capacidade do aluno fazer relações, articulações, reflexões e ações..

Assim, as competências devem ser interdisciplinares e contextualizadas e incorporar o paradigma do currículo como um conjunto articulado e pedagogicamente concebido para promover o “*aprender a aprender*”, mas que só será possível se todos os segmentos da escolar buscarem construí-lo, de forma democrática, participativa e consciente de que as transformações mais significativas são aquelas capazes de atingir os sujeitos alterando sua forma de ler, interpretar, analisar, intervir e contextualizar o mundo.

Compreende-se que o currículo funciona como uma cadeia de relações de poder a qual atravessa a escola, a sala de aula, influenciado no sistema de gestão, na forma de abordagem dos conteúdos, representando um campo ideológico, que alimenta as representações sobre o mundo. (FOUCAULT 2004).

Dessa forma, é necessário pensar em que direção está sendo conduzida a aprendizagem, sob a pena de, ao contrario de formar pessoas para o pleno exercício da cidadania, forma-las sem autonomia intelectual ou sem os conhecimentos básicos exigidos pelas LDB 9394/96, que orientam para o reconhecimento dos processos históricos de transformação na sociedade, a capacidade de utilizar corretamente a língua portuguesa, a lógica-matemática e as formulações da ciência.

Nessa perspectiva, o Projeto Novos Talento da UERR-CAPES, “Da Ciência à Cidadania” vem procurando estimular as equipes escolares a desenvolver metodologias de trabalhos que possam levar professores, alunos e comunidade a desenvolver outras perspectivas de trabalho, como por exemplo a História e Geografia dos Municípios em Quadrinhos, Os aspectos da violência na Sociedade ou iconografia indígena e suas representações.

Essas ações partiram de uma pedagogia ativa, centrando-se no "*aprender fazendo*", privilegiando métodos que partam de atividades adequadas à natureza e a identidade do aluno, com ênfase na pesquisa, experimentação, situações-problemas e estudo do meio social, cultural e natural, buscando o alargamento dos conceitos e da capacidade analítica do sujeito diante das diferentes situações que se depara no seu cotidiano.

Assim, para o currículo e qualquer outra ação relacionada à escola e a aprendizagem é fundamental que os precursores dessas mudanças tenham clareza do seu papel educacional e, os caminhos que pretendem seguir e, ainda, estejam dispostos a superar paradigmas e a libertar-se também das “correntes as quais estão presos”.

Mas para tanto é necessário que a comunidade escolar assuma a responsabilidade pela aprendizagem, de modo claro e honesto e que seus 'participes' assumam seus papéis, reconhecendo suas debilidades, buscando formas de superar os desafios, longe dos dogmas, das análises conceituais e da crítica pela crítica.

A necessidade de mudanças é urgente, pois, não é mais possível continuar com os mesmos desenhos curriculares, sob pena de o papel da

educação manter-se preso a modelos que tornam as aulas desestimulantes e fragmentadas.

É preciso mais que teorias, é necessário ousadia e *práxis* para supera modelos curriculares herméticos e regulados por instrumentos burocráticos para vincular-se à realidade das comunidades local e global, apresentando uma nova ecologia educacional, voltando-se para uma aprendizagem que parta do pressuposto que formação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho.

É também necessário repensar a organização escolar, da óptica do planejamento dos conteúdos, da organização horária dos professores e da distribuição do tempo disciplinar, que é o tempo destinado a cada disciplina para desenvolvimento de uma aula.

Nessa perspectiva, pensar em currículo de qualidade deve considerar a complexidade da organização escolar, e não apenas os diversos componentes curriculares, mas também a formação de organização do tempo e do espaço, o papel da comunidade escolar e as metodologias de ensino para poder propiciar a transformação da escola num ambiente vivo de aprendizagem.

Essa nova perspectiva proposta para o currículo, considerando sua organização e aplicabilidade, pretende evitar o aprisionamento da produção do conhecimento somente à base disciplinar, procurando trabalhar com a idéia que a aprendizagem não deve resumir-se em fixar conteúdos previamente selecionados ou submetê-los a valores, como se a sociedade fosse estática.

E isso implica em rever toda a natureza da organização escolar quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Essa revisão deverá

possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas, permitir a utilização de metodologias que possam ser mais coerentes com a formação do aluno.

Foucault (1998) reflete que tempo e espaço são reorganizados em função do poder disciplinar. Essa organização é compreendida como tempo disciplinar. Assim, a forma de especialização do tempo de formação do sujeito é organizada em diversos estágios, separados uns dos outros, este determina os programas, e como devem se desenrolar em cada fase.

E isso nos leva a pensar que pensar em Currículo não é só pensar na prática e no conteúdo, por isso a reformulação deve considerar o universo social da escola. Young (1989, *apud* Moreira, 1990, p.79)”: (...)as reformulações curriculares que estão sendo propostas e as vê reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual; ou se tem um currículo modernizado pela inclusão da tecnologia.(..)As novas relações de poder localizam-se hoje nessa divisão”

Considerando os processos que permeiam a aula percebe-se, por experiências como professor e como supervisor de estágio que a forma como as grades horárias estão dispostas, em muito invalidam uma série de metodológicas que poderiam ser aplicadas, além do mais, elas comprometem o conteúdo a ser desenvolvido, pois o fragmentam. Assim, se por um lado busca-se a libertação das chamadas “gavetas de disciplinas”, por outro, continua-se preso ao tempo.

Deste modo, fica claro que a Ciência, que não é neutra, não é um processo linear de descoberta, em sentido estrito, de uma dada realidade, assim, torna-se um processo de construção coerente e

conflituoso, reflete os vários diálogos do pensamento humano, dentro de certos critérios. Assim, o modelo ou paradigma induz a uma visão de mundo, que traz no seu bojo um conjunto de explicações e justificativas possíveis e coerentes, mas presas à modelos explicativos.

Assim, é preciso ter clareza que nenhuma teoria ou prática deve ser entendida como algo cabal ou desconexo da realidade social, mas sim como o resultado do processo de construção científica e da inter-relação entre os diferentes sujeitos, que, por sua vez, são influenciados pelos paradigmas ideológicos, filosóficos e culturais.

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, orientada não por listagens de conteúdos, planos disciplinares, por divisões de cargas horárias, por aulas fragmentadas, mas que considere as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a diversidade cultural, o avanço científico e tecnológico e que incorpore as novas linguagens, substituindo a rigidez por flexibilidade, alterando o Currículo não só por partes, mas na sua totalidade.

Assim, ao pensar em mudanças no que se refere à organização da escola, não deve restringir-se a editar normas a necessidade da revisão didática, mas que contemple as novas metodologias e dê lugar a alternativas pedagógicas e isso vai para além das questões epistemológicas.

Por fim, pode-se considerar pelas experiências obtidas em outros momentos e pela proposta CAPES/DEB/UERR, no projeto novos talentos que as universidades e as agências governamentais precisam criar canais de inter-relação, como esse onde instituições de

ensino superior e de Educação Básica se unem para superar os *deficit* educacionais.

Do mesmo modo, que pesquisadores, educadores e educados construam uma educação com identidade, cultura e linguagem próprios, demonstrada através de práticas de ensino no sentido da superação do tradicionalismo e que criem eixos de trabalho que dê ao aluno, principalmente, condições para construir sua autonomia intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José de & FONSECA Jr, Fernando Moraes. **Projetos e Ambientes Inovadores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília: Seed, 2000.

APPLE. Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT. Michael. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2004.

FRANCO, Ângela. **Metodologia de ensino**. Belo Horizonte, Fundação Helena Antipaff, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURO, G.L. **A escola e a pluralidade de tempos e espaços**. In Costa, M. V. (Org.) **Escola básica na virada do século**. Porto Alegre: FACE/UFRGS, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MACEDO, Lino. Eixos Teóricos que Estruturam o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, **Conceitos Principais: Competências e Habilidades**, Situação-Problema como Avaliação e como Aprendizagem In Seminário do ENEM I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-INEP, 1999.

MACHADO, Nilson. **Eixos Teóricos que Estruturam o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**, Conceitos Principais: Interdisciplinaridade e Contextualização In Seminário do ENEM I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-INEP, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Sociologia do Currículo**: origens, desenvolvimento e contribuições.. Brasília, ano 9. n. 46. abr jun. 1990. (serie Em Aberto)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, MEC/SEMTEC, Brasília: 1999.

PERRENOUD, Philip. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre : Artmed, 2004.

RAMOS, Marise N. **Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual das Relações de Trabalho -Educação**. Niterói: UFF, 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS Lucíola Paixão. **O Currículo como Campo de Luta**. In Presença Pedagógica Jan –Fev , V. 2 n°7, São Paulo. 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pos-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

SILVA, Ilton Benoni da. **Inter-relação a Pedagogia da Ciência: Uma Leitura do Discurso Epistemológico de Gaston Bachelard**. Ijuí, Unijuí: 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2008.

YOUNG, Michael. **Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação"**. **Educação & Realidade**, v.14, n.1, p.29, 2003.

CAPÍTULO 4

Educação e voluntariedade
na ética aristotélica

EDUCAÇÃO E VOLUNTARIEDADE NA ÉTICA ARISTOTÉLICA

Francisco Rafael Leidens

INTRODUÇÃO

O intento deste artigo, apresentado no **I Encontro do Projeto Novos Talentos** (2012), é investigar como se dá a formação do caráter no período da infância e, consoante a isso, compreender qual é a relação da educação com o conceito de voluntariedade, tal como Aristóteles o define em sua *Ética a Nicômaco*. Mesmo que Aristóteles compreenda a criança em analogia a escravos e animais (Pol. 1260a34, 1260b3-8), ou seja, em total dependência a uma racionalidade externa que sirva como orientação, o caso da infância apresenta-se como provisório e não estático.

Além disso, e aqui nos fundamentamos no artigo de Nancy Sherman (1998) (*The habituation of character*), a criança não se desenvolve com base apenas em imposições de um adulto, mas participa criticamente no seu processo de formação. “[...] apesar dos raciocínios da criança serem emprestados, em vários níveis, de fora, também serão gerados internamente pelas próprias percepções, crenças, e sentimentos da criança. Estas, em diálogo com as crenças de um adulto experienciado, moldarão desejo e emoção” (SHERMAN, 1998, p. 236). Desse modo, é na relação entre a criança e um adulto que

se dá o processo de formação, contudo, não de uma maneira meramente impositiva, mas sim, a partir de uma espécie de “diálogo”.

A divisão entre uma parte racional e uma irracional da alma é fundamental para caracterizarmos, inicialmente, o processo de formação do caráter. *Grosso modo*, o caráter formado é aquele que submete a parte irracional à parte racional da alma – isso significa que desejos e emoções devem ser controlados pela razão. Sem uma ponderação mais aprofundada, isso nos levaria a admitir que a criança, haja vista a incapacidade desta em submeter seus desejos à razão, depende totalmente da influência do adulto para agir dessa forma. Todavia, procurar-se-á demonstrar na sequência, o desenvolvimento que ocorre na infância visa determinar uma racionalidade aos desejos e emoções em si mesmos. Em outras palavras, desejos e emoções não são ímpetus cegos, mas devem advir de maneira ponderada em circunstâncias específicas: é com esse objetivo que a educação da parte não racional da alma deve ocorrer.

Há também, ao lado da formação dessa parte irracional da alma, a formação da parte racional, que corresponde ao agente que, segundo Aristóteles: “[...] em primeiro lugar deve ter conhecimento do que faz; em segundo, deve escolher os atos, e escolhê-los por eles mesmos; e terceiro, sua ação deve proceder de um caráter firme e imutável” (EN, 1105 a 35-40). A maneira com que essas características são adquiridas pela criança, no seu período de formação, também será objeto de nossa dedicação neste texto.

Em suma, abordaremos a formação do caráter desde a educação da parte não racional da alma até a racional, para compreendermos

como a criança alcança a virtude completa. Estabelecer-se-á, por fim, algumas considerações acerca do conceito de voluntariedade na ética aristotélica, com a intenção de relacionarmos o processo de educação do caráter com a expressão “depende de nós”.

A FORMAÇÃO DA PARTE NÃO RACIONAL DA ALMA

Em uma comparação entre o indivíduo já adulto e a criança, Sherman parece reconhecer que, no caso daquele que viveu por muito tempo apenas tendo em vista a satisfação de prazeres, não há mais nenhuma possibilidade de tornar-se virtuoso. Isso significa que a educação só é possível no caso da criança e, por sua vez, o adulto já formado não tem possibilidade de mudança. Isso implica em uma diferença capital entre as sanções aplicadas ao adulto e à criança: os métodos rígidos de sanções “[...] serão restritos àqueles que são insensíveis à razão, os quais por causa de uma vida repleta de prazeres brutais requerem métodos brutais de contenção” (SHERMAN, 1998, p. 237).

Jean Roberts (2007) parece ter uma opinião contrária à consideração de Nancy Sherman quanto à aplicação de sanções a crianças ou adultos. Como vimos, Sherman reconhece como “educáveis” apenas as crianças. O indivíduo já adulto, por sua vez, não tem possibilidade de reforma moral. As punições, para Sherman, terão significados diferentes, portanto, consoantes a adultos ou crianças: no caso dos adultos, as sanções visam a contenção (*constraint*); já para

crianças, a punição tem um sentido educativo (uma vez que estas não são insensíveis à razão).

No entanto, segundo Jean Roberts: “Está longe de ser evidente [...] que Aristóteles vê as ações dos adultos, em geral, de modo diferente das de crianças, de maneira que poderia interferir em sua concepção do papel ou natureza da pena (ou recompensa) nos dois casos”. E segue ainda, “[...] Assim, animais, crianças pequenas e adultos plenamente maduros, serão todos carentes de punição pelo mesmo motivo. No caso de animais e crianças pequenas, corrigindo o que está errado com eles é uma questão de reorientar os desejos irracionais.

No caso dos adultos, haverá desejos racionais, bem como a necessidade de mudança” (ROBERTS, 2007, p. 26). Entretanto, o que nos interessa aqui é precisamente as sanções incutidas a crianças em vista de sua formação. A discussão em torno das diferenças entre adultos e crianças, e o objetivo das punições para cada um, não são relevantes aos objetivos que ora nos propomos.

Nesse sentido, as punições rígidas apenas fazem sentido enquanto método de “contenção” para o indivíduo já adulto. Para as crianças, de acordo com Sherman, por não serem insensíveis à razão, a punição deve basear-se, sobretudo, em argumentos. Nas palavras de Aristóteles: “Quanto à argumentação e ao ensino, suspeitamos de que não tenham uma influência poderosa em todos os homens, mas é preciso primeiro cultivar a alma do estudioso por meio de hábitos, tornando-a capaz de nobres alegrias e nobres aversões [...]” (EN, 1179 b 20-25). Por “nobres alegrias” e “nobres aversões” podemos

compreender a capacidade, proporcionada pela educação, de ter sentimentos corretos nas circunstâncias apropriadas.

A ação sem um conflito interno, para Aristóteles, representa a própria característica da virtude. Isso implica em ter, ao mesmo tempo, um julgamento correto e um sentimento correto. Deste último, portanto, é possível dizer que não atua de modo cego, mas sim, que deve ser orientado para um determinado objetivo. “[...] deveríamos ser educados de uma determinada maneira desde nossa juventude, como diz Platão, a fim de nos deleitarmos e de sofrermos com as coisas que nos devem causar deleite ou sofrimento, pois essa é a educação certa” (EN 1104b11-13).

À educação, nesse sentido, cabe permitir à criança a possibilidade de, em casos particulares, ter um sentimento correto: “Cultivar as capacidades controláveis de sentir medo, raiva, boa vontade, compaixão ou pena apropriadamente serão construídas com o aprendizado de como discernir as circunstâncias que garantam estas respostas” (SHERMAN, 1998, p. 238). No caso da *Retórica*, o orador atua justamente na tentativa de persuadir os ouvintes a sentirem as emoções que correspondam às suas intenções em questão (em vista da determinação de uma crença).

Isso, segundo Sherman, corrobora a ideia de que as emoções não são ímpetus cegos, mas podem ser desencadeadas por um estímulo correspondente. Nas palavras de Sherman: “[...] enquanto emoções são expressas como sentimentos envolvendo prazer ou dor, esses sentimentos não são indetectáveis independente da sua relação a

opiniões, percepções ou crenças específicas constituintes da emoção” (1998, p. 241).

Assim como o orador persuade os ouvintes a sentirem emoções específicas, de acordo com o seu intento, o tutor também atua de maneira persuasiva em relação à educação da criança. Entretanto, neste caso, “[...] o tutor não objetiva simplesmente afetar ações ou desejos específicos; por exemplo, repreender egoísmo, encorajar compaixão, conter raiva. Melhor, parte do que o tutor tenta fazer é trazer a criança para ver circunstâncias particulares que algumas vezes tornam certas emoções apropriadas” (SHERMAN, 1998, p. 242).

Assim, não se trata apenas de impor determinados preceitos, mas sim, possibilitar que a criança perceba por si mesma, em casos particulares, qual é o modo apropriado de reagir. Há, dessa forma, uma distância entre aquilo que o orador faz e aquilo que o tutor procura proporcionar: enquanto este visa fazer o jovem reconhecer por si mesmo quais são as emoções apropriadas em determinadas circunstâncias, aquele apenas incute as crenças apropriadas ao seu intento momentâneo.

Tal é a formação da parte não racional da alma, ou seja, quando emoções e desejos não são assumidos como ímpetos cegos, mas sim, são tomados como algo que é preparado por cognição. O tutoramento, portanto, tem como objetivo essencial (em relação à educação da parte não racional da alma) fazer a criança discernir qual é a reação apropriada (emoção) em uma dada circunstância.

“O que é necessário é um diálogo e troca verbal sobre o que se vê (e sente) e o que se deve ver (e sentir); em outras palavras, descrições

reais que articulem um modo de perceber a situação e que coloque em jogo os conceitos, considerações e emoções relevantes” (SHERMAN, 1998, p. 243). É por isso que sanções rígidas não fazem sentido para a formação da parte não racional da alma, isto é, é através da possibilidade oferecida pelo argumento que a criança passa a perceber por conta própria qual é a reação emocional apropriada – por esse motivo Sherman fala em “diálogo” e “troca verbal”.

A FORMAÇÃO DA PARTE RACIONAL DA ALMA

Até esse momento do texto, buscamos demonstrar como se dá o treinamento da parte não racional da alma, e ficou claro, nesse sentido, que as emoções podem ser dirigidas e orientadas, não apenas externamente, mas por meio de uma formação que permita que a criança tenha desejos corretos em circunstâncias particulares. “O treinamento da parte não-racional, então, tem uma dimensão cognitiva essencial” (SHERMAN, 1998, p. 244).

No entanto, a formação da parte racional ainda carece de uma clara definição. Aristóteles afirma, como já foi mencionado anteriormente através da analogia da criança com animais e escravos, que na infância é impossível uma escolha racional. Contudo, a problemática que procuramos desenvolver relaciona-se precisamente com as condições necessárias para que essa criança, ainda incapaz de fazer escolhas racionais, passe para maturidade moral (caráter formado).

Em outras palavras, pretendemos compreender como a criança passa da impossibilidade de uma escolha racional para a virtude madura. A virtude completa, segundo Aristóteles, caracteriza-se por três momentos: “[...] em primeiro lugar deve ter conhecimento do que faz; em segundo, deve escolher os atos, e escolhê-los por eles mesmos; e terceiro, sua ação deve proceder de um caráter firme e imutável” (EN, 1105 a 35-40). Como a criança assume essas características é o problema que procuraremos elucidar na sequência.

Nancy Sherman, assumindo uma passagem da EE, salienta que para Aristóteles a formação do caráter fundamenta-se essencialmente na prática e na repetição: “Agora caráter (*ethos*), como a palavra mesma indica, é o que é desenvolvido do hábito (*ethos*); e qualquer coisa é habituada e, como resultado de orientação não é inato, capaz de ser mudada de certa forma pela repetição (*pollakis*), é eventualmente capaz de agir daquela forma” (ARISTÓTELES apud SHERMAN, 1998, p. 246). No entanto, de maneira mais enfática, a importância do hábito é descrita por Aristóteles na seguinte passagem da *Ética a Nicomacos*:

[...] é das mesmas causas e pelos mesmos meios que se gera e destrói toda a virtude, assim como toda a arte: de tocar lira surgem bons e maus músicos. Isso também vale para os arquitetos e todos os demais; construindo bem, tornam-se bons arquitetos; construindo mal, maus. Se não fosse assim não haveria necessidade de mestres, e todos os homens teriam nascido bons ou maus em seu ofício. Isso, pois, é o que também ocorre com as virtudes: pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos; pelo que fazemos em presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia, nos tornamos valentes ou covardes. O mesmo se pode dizer dos apetites e da emoção da ira: uns

se tornam temperantes e calmos, outros intemperantes e irascíveis, portando-se de um modo ou de outro em igualdade de circunstâncias. Numa palavra: as diferenças de caráter nascem de atividades semelhantes. É preciso, pois, atentar para a qualidade dos atos que praticamos, porquanto da sua diferença se pode aquilatar a diferença de caracteres. E não é coisa de somenos que desde nossa juventude nos habituemos desta ou daquela maneira. Tem, pelo contrário, imensa importância, ou melhor: tudo depende disso (EN, 1103 b 10-27).

Em primeiro lugar, para uma aquisição de habilidades, não é a mera repetição dos mesmos atos toda a vez que realiza a boa aquisição da habilidade correspondente. A simples repetição conduz a uma estagnação e, conseqüentemente, a uma impossibilidade do progresso. “Uma concepção mais plausível da repetição da mesma ação [...] envolve o treino em aproximação com um tipo ideal de ação” (SHERMAN, 1998, p. 248). E isso tendo em vista a meta a ser atingida (no caso dos construtores, nesse sentido, seria a boa habilidade adquirida para construir).

Caso a mesma ação fosse simplesmente repetida, isso incluiria a repetição de erros e uma conseqüente má formação da habilidade. Assim, afirma Sherman: “A prática é mais um refinamento das ações através de sucessivas escolhas para uma posterior prática mecânica de uma ação” (1998, p. 248). A prática em questão, portanto, é uma repetição crítica, a partir da qual há a possibilidade de progresso (melhoramento).

Em vista dessa prática crítica, a importância de um mestre é fundamental, como Aristóteles explicitou na passagem acima citada. O mestre tem a função de estabelecer qual é o tipo ideal de ação, e somente

a partir disso é que a prática reiterada da mesma ação conduz a um progresso moral. O problema a ser respondido aqui diz respeito, precisamente, a como efetivamente ocorre tal progresso moral da criança na sua relação com um mestre.

A solução apontada por Nancy Sherman, a qual passaremos a reconstruir, tem como fundamento a educação musical, que “[...] supõe a mesma figura padrão de prática crítica” (SHERMAN, 1998, p. 250) relacionada com a formação do caráter. Cabe ainda ressaltar: “[...] o ensinamento explícito deve tomar lugar [...]; mas o que vai ser passado a outros vai ser sempre através de reação, visão e entendimento que visam estabelecer padrões de comportamento” (SHERMAN, 1998, p. 250).

Assim, é através da *mimese* que ocorre a participação e, conseqüentemente, o reconhecimento de elementos éticos por parte do aprendiz. Em uma passagem da *Política*, Aristóteles aponta para essa imbricação entre música e virtude:

E uma vez que a música é uma forma de prazer, e a virtude está relacionada com o aproveitamento apropriado e a forma certa de amar e odiar, é claro que aqui não há nada mais necessário do que aprender e ser habituado a como julgar justamente e deleitar-se com bons personagens e boas atuações. Ritmo e melodia nos fornecem sentimentos potentes de ódio e doçura, e também de coragem e temperamento e todos os opostos desses e de todas as formas de caráter. (Isso é claro com a experiência. Ao se ouvir música assim, nossas almas vivem uma mudança.) E se tornar habituado a sentir dor e deleite na doçura é muito perto de sentir-se da mesma forma através de coisas que são seus modelos. (ARISTÓTELES apud SHERMAN, 1998, p. 250-251).

Tal experiência promovida pela *mimese* condiz com uma maneira de educar que não pressupõe um sujeito passivo em relação aos ensinamentos, mas, como é óbvio em relação à prática crítica aqui defendida, requer que o aprendiz atue ele mesmo. Ao aproximar-se mimeticamente de exemplos de dor ou deleite relacionados a coisas certas (a exemplos de virtude), o jovem habitua-se a avaliar sua própria ação a partir de um modelo ideal – e este é oferecido, no caso da formação do caráter, pelo tutor.

Além disso, a música oferece um exemplo de algo que é fundamental para a efetiva formação do caráter: a prazer necessário para a execução da ação. Segundo Sherman: “Em geral, ele [Aristóteles] defende, que a dificuldade de se aprender virtude requer que o processo seja adocicado de várias formas. A música tem esse papel instrumental na antiga Paidéia pelo seu natural prazer e apelo com crianças. Em uma forma um pouco mais complexa, a afeição especial que as crianças têm por seus pais faz da família um privilegiado e efetivo meio para o aprendizado ético” (1998, p. 256-57).

O prazer é necessário para a ação virtuosa porque, para Aristóteles, o virtuoso (*phronimos*) age sempre sem nenhum conflito interno. Isso significa que a dor não pode estar ligada ao agir virtuoso, uma vez que esta seria um impedimento e um conflito interno que descaracterizaria o modo como a ação tem de ocorrer.

No entanto, o prazer relacionado com as ações virtuosas só se efetiva no indivíduo moralmente maduro, deixando imprecisa a definição de como se dá o desenvolvimento desse sentimento nos sujeitos ainda em formação. A solução apresentada, nesse sentido,

refere-se a atuação de um mestre cujo prazer em praticar atos virtuosos é compartilhado com o aprendiz, o qual inicia sua maturação moral dessa forma. Nas palavras de Sherman: “o aprendiz, mesmo nos primeiros estágios de seu aprendizado, já está adquirindo um pouco daquilo que o mestre tem.

E na sua proporção, ele vai receber os prazeres conseqüentes de exercitar tais estados” (1998, p. 255). Tudo se passa, portanto, através da capacidade, a ser adquirida, de sentir dor e prazer nas coisas certas – e o mestre, nesse sentido, tem um importante papel. Trata-se de uma orientação pautada, enquanto o indivíduo não adquire o caráter terminantemente, pela associação da virtude com a recompensa e, conseqüentemente, do vício com a reprovação (prazer e dor respectivamente).

FORMAÇÃO E VOLUNTARIEDADE

Frente à exposição feita até aqui sobre a formação do caráter, baseada em grande medida nas considerações de Nancy Sherman, passaremos a tratar da temática da voluntariedade na ética aristotélica e, principalmente, de como essa formação fundamentada nos “ensinamentos de um mestre” é facilitador, porém, não é suficiente para a consolidação de um caráter virtuoso.

Nossa tese básica é que mesmo com toda essa educação para a virtude o agente ainda tem a possibilidade de “escolher” entre a virtude e o vício. Assim, há uma voluntariedade, no período juvenil, em que o sujeito opta por agir de determinada maneira, constituindo um hábito e,

posteriormente, um caráter – e isso independentemente da formação que teve.

Queremos, inicialmente, caracterizar o conceito de voluntariedade na ética aristotélica para, posteriormente, definirmos o caráter como uma opção por agir bem ou mal. Em primeiro lugar, as ações são involuntárias, segundo Aristóteles, quando impulsionadas pela força ou ignorância.

De acordo com Aristóteles: “São, pois, consideradas involuntárias aquelas coisas que ocorrem sob compulsão ou por ignorância; e é compulsório ou forçado aquilo cujo princípio motor se encontra fora de nós e para o qual em nada contribui a pessoa que age e que sente paixão” (EN, 1109 b 35). Assim, quando o sujeito age por uma força estranha a ação é completamente involuntária porque o princípio motor não está no agente.

No entanto, a ação que ocorre por um motivo nobre e agradável não corresponde a ações forçadas: “Se alguém afirmasse que as coisas nobres e agradáveis têm um poder compulsório porque nos constroem de fora, para ele todos os atos seriam compulsórios e forçados, pois tudo o que fazemos têm essa motivação” (EN, 1110 b 10). O caso da ação por ignorância, no entanto, carece de uma análise mais demorada.

A ignorância das circunstâncias particulares pode conduzir uma ação de maneira involuntária, contudo, isso não se aplica a todos os casos. “Tudo o que se faz por ignorância é não-voluntário, e só o que produz dor e arrependimento é involuntário” (EN, 1110 b 19).

Assim, aquele que age e produz, com sua ação, um efeito maléfico, somente pode ser considerado como tendo agido de modo involuntário se tiver um arrependimento posterior. Jean Roberts apresenta o seguinte exemplo sobre isso: “Se eu ferir você porque eu não sei que a proteção da ponta da minha lança caiu (o exemplo standard da ignorância das circunstâncias particulares de Aristóteles), eu vou imediatamente me arrepender desse ferimento.

Meu arrependimento mostra que eu não tinha a intenção de machucar você” (2007, p. 24). Assim, caso não haja um arrependimento, a ação é considerada não-voluntária, porém, não é involuntária. “Ignorância faz uma ação involuntária somente quando ela não revela nada sobre o agente, mas mostra algo sobre a obscuridade das circunstâncias em que a ação foi executada” (ROBERTS, 2007, p. 24).

O caso de uma ação má que acontece porque o agente estava embriagado, entretanto, difere da caracterização de involuntariedade e não-voluntariedade: em tal caso, o agente poderia ter escolhido, em algum momento, não ficar embriagado, e isso define qualquer ação como voluntária apesar de o sujeito agir na ignorância (EN, 1110 b 25).

O que nos importa aqui é a definição de voluntariedade pautada naquilo que “depende de nós” fazer ou não fazer, com o conhecimento das circunstâncias particulares (uma ação que não é involuntária e também não-voluntária). É a partir da expressão “depende de nós” que pretendemos estabelecer uma relação entre educação e voluntariedade.

Segundo Aristóteles, “[...] depende de nós praticar atos nobres ou vis, e se é isso que se entende por ser bom ou mau, então depende de

nós sermos virtuosos ou viciosos” (EN, 1113 b 3). Aristóteles não menciona, no entanto, como uma condição necessária, a educação. Se assim fosse, e a educação baseada em ensinamentos de um mestre (do modo como apresentamos neste texto) fosse uma via necessária e única para a virtude, então não seria possível falar de uma opção para a virtude ou o vício.

Ao que parece, mesmo aquele que não tenha tido uma formação adequada da parte não racional e racional da alma, tem a possibilidade de tornar-se virtuoso. A educação, portanto, é uma facilitadora do processo, mas não uma condição necessária. Ao final do livro X da EN, Aristóteles aponta para algumas condições que permitem um direcionamento mais preciso para a virtude, e a existência de boas leis e de uma educação fazem parte dessas condições facilitadoras (EN, 1179 b 20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Nicomachean Ethics*. translated and edited by Roger Crisp. Cambridge University press 2004.

_____. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

ROBERTS, J. “Aristotle on responsibility for action and character”. *Ancient Philosophy*, 9, 1989, p. 23-36.

SHERMAN, N. “The habituation of character”. In: *Aristotle's ethics. Critical essays* (N. Sherman, ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1998, p. 231-260.

CAPÍTULO 5

Professor Uerrlino: ensinando a arte
de cultivo de hortaliças na escola

PROFESSOR UERRLINO: ENSINANDO A ARTE DE CULTIVO DE HORTALIÇAS NA ESCOLA

Robson Oliveira de Souza

INTRODUÇÃO

O Projeto Novos Talentos da Universidade Estadual de Roraima: da Ciência à Cidadania possibilita aos alunos da Rede Pública dos municípios de Pacaraima e Rorainópolis, no âmbito da Educação Básica, a inclusão no processo social e no desenvolvimento da cultura científica, de forma que concretizem seus sonhos de ascensão social e melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Desse modo, será possível descobrir e investir em novos talentos, contribuindo na formação e qualificação profissional de adolescentes e jovens do Ensino Fundamental maior e Ensino Médio, em diversas áreas, inserindo-os na sociedade com dignidade e respeito.

Neste contexto, cabe a Universidade realizar a maioria das atividades voltadas ao ensino e divulgação da ciência para a população local e estudantes. A implantação deste projeto potencializa a formação de novos talentos que será um mecanismo de consolidação entre o ensino e o desenvolvimento científico e tecnológico de qualidade nessas localidades. Sabendo-se que o conhecimento científico é amplo e interdisciplinar, este Projeto representará também um rompimento com visões distorcidas a respeito da produção do saber, visto que englobará

várias áreas de conhecimento, passíveis de investigação e que despertem o interesse de análise por parte dos educadores, e particularmente dos educandos.

Sob este prisma o Projeto Novos Talentos é um momento profícuo para uma iniciação científica interdisciplinar. O que permite a integração entre teoria e prática, entre o saber e fazer, e a quebra da dicotomia entre o mundo da escola (sala de aula) e o mundo externo (sociedade).

JUSTIFICATIVA

A Educação Ambiental enquanto tema transversal, e em alguns casos como disciplina é necessário à criação de ambientes mais flexíveis e, implementar mudanças sociais e culturais na vida da escola, intensificando as fontes de acesso ao conhecimento, bem como articular as práticas educativas à realidade sócio-histórica, ambiental e cultural, despertando e incentivando vocações científicas de novos talentos. O projeto de criação de uma horta escolar, tem como objetivo enriquecer a merenda, incentivar o consumo de hortaliças e conscientizar os alunos da necessidade de uma alimentação rica em nutrientes.

A ação funciona com os alunos das escolas estaduais Cícero Vieira Neto e de Rorainópolis. O projeto “Professor Uerrlino: ensinando a arte de cultivo de hortaliças na escola”, ensina crianças e adolescentes a arte de cultivar a terra e ajudam a produzir hortaliças que

serão inseridas na merenda escolar dessas escolas. O alvo do projeto são estudantes de 5ª a 8ª séries. A disciplina de educação ambiental, a horta escolar será ministrado por um pedagogo da própria escola e pelo professor de agronomia da Universidade Estadual de Roraima, com auxílio de outros docentes da escola. Além da horta escolar, os estudantes também participaram de aulas praticas na propriedade rural da empresa Trigenros, espaço esse gerenciado e ministrado pelo proprietário, o produtor rural TonnyMacuglia, parceiro do projeto. E lá na propriedade rural os alunos acompanharam a produção de hortaliças orgânicas em maior escala, feita em canteiros maiores, e tem noção de como pode funcionar uma produção comercial.

As aulas teóricas acontecem no horário normal de aula e as práticas são executadas no contraturno, quando os alunos vão para a horta da escola praticar os conhecimentos que aprenderam na sala de aula. A intenção é ensiná-los a arte de trabalhar com a terra, conhecer um pouco mais sobre as hortaliças, incentivando seu cultivo para o consumo ou comércio. Os alunos prepararão os canteiros e as covas para o plantio das hortaliças. Eles realizarão o plantio de mudas de vários tipos de hortaliças, como cenoura, couve, cheiro-verde, coentro, entre outras. Com esse projeto de criação de uma horta escolar, tem como objetivo principal de enriquecer a merenda, incentivar o consumo de hortaliças e conscientizar os alunos da necessidade de uma alimentação mais rica em vitaminas, sais minerais e vários nutrientes.

POR QUE PRODUZIR HORTALIÇAS NAS ESCOLAS OU EM SUA CASA?

As hortaliças, folhosas (alface, couve), frutos (tomate, vagem), flores (couve-flor, brócoli), raízes (cenoura, beterraba), são alimentos muito importantes para nossa alimentação, pois são ricas em vitaminas, sais minerais e vários nutrientes. Devido a esses benefícios, que devemos implantar horta nas escolas e em nossas casas, com a finalidade de melhorar a dieta alimentar dos alunos da rede pública de ensino e de nossos lares.

PREPARO DO SOLO

A terra equilibrada é o alicerce da produção de hortaliças saudáveis. É necessário conhecê-lo através de uma análise de solo, recomendada pelo Engenheiro Agrônomo, para corrigir suas deficiências. Na adubação são recomendados produtos naturais, como calcário, fosfatos naturais, esterco de animais, além de restos de vegetais. Também devem ser cultivadas plantas melhoradoras de solo, como mucunas, crotalárias, guandus. O solo deve ser cultivado com plantios em nível, para evitar a erosão do solo.

ADUBAÇÃO

Em horta caseira ou escolar é mais recomendado o uso de adubo orgânico, para fornecer os nutrientes que as hortaliças necessitam. A

matéria orgânica serve também para manter a terra fofa, o que facilita a aeração e a infiltração da água. Nos lugares aonde se vai fazer os canteiros deve-se espalhar 20 litros (2 baldes) de adubo orgânico por metro. Nas covas, deve-se distribuir 5 litros (metade do balde). Depois de espalhada, a matéria orgânica deve ser misturada com a terra até 20 a 25 centímetros de profundidade.

COMPOSTAGEM

é o processo de decomposição ou degradação de materiais orgânicos pela ação de microorganismos em um meio aerado naturalmente. Pode ser compostado praticamente todo tipo de lixo de cozinha facilmente putrescível e lixo de jardim. Por exemplo: restos de legumes, verduras, frutas e alimentos, borra de café, cascas de ovos, galhos de poda, folhas, flores, palhas, papeis, jornal, restos de gramas.

A montagem da pilha de compostagem deve ser feita de preferência com solo impermeabilizado, para evitar a infiltração do líquido. As dimensões ideais das pilhas de compostagem estão entre 2,5 a 3,5 metros de largura e em torno de 1,5 a 1,8 metros de altura. O tempo para decompôr a matéria orgânica depende de diversos fatores. Quanto maior for o controle, mais rápido será o processo. O composto será bioestabilizado no período de 30 a 60 dias, e curado entre 90 a 120 dias. O composto está pronto, quando ele estiver solto, com cor escura e cheiro de terra. Quando esfregar o composto pronto nas mãos, elas não se sujam.

FORMAÇÃO DE CANTEIROS

Para iniciar a horta é preciso: limpar a área retirando todos os materiais que estiverem espalhados; roçar ou capinar o que estiver crescendo e que não seja útil; demarcar os canteiros e as covas e com o enxadão revolver a terra até 25 centímetros de profundidade para afogar bem a terra; quebrar os torrões com a enxada. Em terrenos com inclinação, os canteiros devem ser feitos em nível, ou seja com o comprimento do canteiro cortando o sentido que as águas correm. O canteiro devem ter 1 metro e 20 centímetros de largura e 25 a 30 centímetros de altura; as covas devem ter 15 a 20 centímetros de boca e 20 a 25 centímetros de profundidade. O comprimento dos canteiros depende do tamanho e da forma da horta. Entre os canteiros deve ser deixado um caminho de 40 a 50 centímetros de largura. A distância entre as covas varia de acordo com a espécie a ser plantada. Alisar a superfície do canteiro passando o ancinho para retirada de torrões e depois passar levemente uma ripa ou a enxada. Depois disto, regar o canteiro e também as covas a cada 2 ou 3 dias, durante uma semana. Feito isto, retirar o mato que nasceu e o canteiro estará pronto para a sementeira ou plantio.

SEMENTES

As sementes de hortaliças devem ser compradas nas lojas agropecuárias. Usar sementes novas, verificar a data de validade e que

as mesmas estejam embaladas em envelopes de papel aluminizado. Ler atentamente o que está escrito no rótulo. As sobras das sementes devem ser deixadas nos envelopes e estes envelopes devem ser colocados em um saco plástico e guardados em local fresco e seco.

MUDAS

As mudas são formadas em sementeiras, que podem ser em canteiros ou em bandejas (de isopor ou de plástico) contendo substrato. A produção em canteiros, as sementes são distribuídas em sulcos com 1,5 a 2,5 centímetros de largura e profundidade e recobertas com a terra. Para a produção de mudas em bandejas, encher as células com substrato, fazer um orifício de 1 centímetro de profundidade, com palito, colocar 2 sementes e cobrir com o substrato. A bandeja não deve ficar apoiada na terra ou em cima de bancada de tábuas, mas em cima de fios de arame liso, bem esticado, para que o fundo da bandeja fique livre. A bandeja pode ser reutilizada depois de lavada. Cobrir a sementeira com pano grosso ou saco de estopa. Regar diariamente com regador de crivo fino. Após 4 a 5 dias as plantinhas já deverão estar apontando. Neste ponto deve-se retirar a cobertura da sementeira. Com 20 a 25 dias as mudas estarão com 3 a 4 folhas e com 7 a 10 centímetros de altura. São estas que devem ser transplantadas, escolhendo as mais vigorosas e saudáveis. As mudas devem ser tiradas com o torrão e serem transplantadas nas horas frescas do dia, de preferência ao entardecer. Regar em seguida ao transplante.

PLANTIO

Para cultivar hortaliças em canteiros:

- 1) Revolver o solo com enxada ou pá, deixando a terra bem solta e fofa;
- 2) Misturar composto orgânico na terra já bem revolvida e fofa;
- 3) Usar ferramenta – ancinho, para nivelar e alisar os canteiros e dar forma arredondada;
- 4) Deixar o canteiro 20 centímetros acima do nível do terreno;
- 5) A largura do canteiro deve ser de no máximo 1,2 metros.
- 6) Como plantar – marcar os espaçamentos, por exemplo: os pés de alface devem ficar a 2 palmos um do outro. Posicionar as mudas de maneira intercalada, em forma de triângulo, para evitar a erosão.

No caso de sementes, misturá-las com a areia e espalhar com a mão sobre os sulcos do canteiro da maneira mais uniforme possível.

Regar em seguida e pelo menos uma vez ao dia. Na nossa região que clima quente, deve-se regar duas vezes ao dia (de manhã e de tarde), até as mudas emergirem e desenvolverem normalmente.

TRATOS CULTURAIS

Depois de semeadas ou do transplantio das mudas até o final da colheita, deve-se realizar os seguintes tratos culturais para todas as

hortaliças:

- 1 - regar diariamente nas horas mais frescas no dia, de preferência pela manhã;
- 2 - capinar ou arrancar as plantas daninhas;
- 3 - acompanhar o crescimento das plantas;
- 4 - verificar se hortaliças estão com pragas, doenças ou outros problemas.

Para controle de pragas e doenças, contra pulgões, lagartas pequenas, ácaros, cochonilhas e moscas brancas, utilizar inseticidas caseiros. Forma de preparar, colocar 800 ml de álcool em uma garrafa plástica de no mínimo 1,5 litro. Colocar na garrafa 100 gramas de fumo de rolo picado, deixando por 24 horas. No dia seguinte, colocar 1 copo de água na garrafa, fechar bem, agitar e deixar em local escuro por 3 dias. Depois, coar a solução em pano fino, espremendo bem o fumo. Colocar o líquido em garrafa de vidro escuro ou de plástico escuro, bem fechada, escrito veneno e guardar, para posterior aplicação desse veneno.

CONTROLE DE PRAGAS E DOENÇAS

As principais pragas são: pulgão, lagarta, besouro, mosca branca, tripés, broca, ácaro, percevejo, formiga, lesma e caramujo. Elas raspam, sugam, comem e fazem furos nas folhas, hastes, frutas e raízes. As mais frequentes em hortas são os pulgões, as lagartas e os besouros. Lesma e caramujo, além de danificarem as plantas, podem transmitir doenças aos seres humanos pelo consumo de folhas mal lavadas.

As doenças das hortaliças são causadas por fungos, bactérias, vírus e nematoides. A planta está doente quando aparecem pintas, manchas, secamento, murcha ou apodrecimento nas folhas, hastes, raízes e frutos.

EQUIPAMENTOS UTILIZADOS NA HORTA

Os equipamentos necessários para a horta escolar, assim como na horta caseira são: enxada, ancinho ou rastelo, carro de mão, sacho, enxadinha de mão com escarificador, colher de transplante, regador, balde de 10 litros e pulverizador de 1, 5 ou 10 litros.

COLHEITA

Cada espécie de hortaliças tem seu ponto e jeito para ser colhida, seja pelo tamanho, cor, sinal ou idade, para que apresente suas qualidades e sabor. Para realizar a colheita, pode ser usadas facas, tesouras e outras ferramentas, de preferência pela manhã ou de tarde, nas horas mais frescas. As hortaliças para alimentação da família devem ser lavadas e consumidas no mesmo dia. Se essas hortaliças forem ser vendidas lavá-las, preparar molhos, colocá-las em caixas madeiras ou isopores e encaminhá-las às feiras, supermercados ou às casas dos consumidores.

CULTIVO DE HORTALIÇAS

Para crescerem, desenvolverem e apresentarem as suas qualidades, as hortaliças necessitam, além de água e nutrientes, de fatores do clima e condições do tempo favoráveis. Os fatores são temperaturas do dia e da noite, intensidade da luz e comprimento do dia. As condições do tempo são os ventos fortes, chuvas, que causam danos às hortaliças. É por isso que cada espécie e variedade têm as melhores épocas de plantio. Segue lista com Época/local/modo de plantio; Transplântio, Espaçamento e Colheita dos principais alimentos:

1. ALFACE

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: formar mudas em sementeiras.

Transplântio: quando as mudas estiverem com 3 a 4 folhas.

Espaçamento: 25 a 30 centímetros entre as mudas.

Colheita: de 50 a 70 dias da sementeira.

2. BETERRABA

Época de plantio: no inverno.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: sementeira direta ou transplântio de mudas.

Espaçamento: 25 a 30 centímetros entre os sulcos ou linhas e 5 a 7 centímetros entre plantas.

Tratos culturais: sementeira direta fazer o raleio aos 25 a 30 dias, deixando 5 a 7 centímetros entre plantas.

Colheita: aproximadamente 90 dias da sementeira.

3. CEBOLINA

Época de plantio: ano todo

Local de plantio: em canteiro

Modo de plantio: formar mudas em sementeiras ou tirar mudas da touceira.

Espaçamento: 20 centímetros entre as linhas e 15 centímetros entre plantas.

Tratos culturais: controle de tripés.

Colheita: 70 a 80 dias do plantio.

4. CENOURA

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: semeadura direta em sulcos de 1 centímetro de profundidade, distribuindo as sementes uniforme e cobrindo com terra.

Espaçamento: 20 centímetros entre os sulcos.

Tratos culturais: raleio aos 25 a 30 dias da semeadura, deixando as plantas distanciadas de 3 a 4 centímetros uma da outra.

Colheita: 70 a 90 dias da semeadura.

5. CHICÓRIA

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: formar mudas em sementeiras.

Transplante: quando as mudas estiverem com 3 a 4 folhas e com 7 a 10 centímetros de altura.

Espaçamento: 30 centímetros entre linhas.

Colheita: 70 a 80 dias da semeadura.

6. COENTRO

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: semeadura direta em sulcos com 2 centímetros de profundidade.

Espaçamento: 20 centímetros entre sulcos.

Tratos culturais: raleio deixando 10 centímetros entre as plantas.

Colheita: 50 a 60 dias da semeadura.

7. COUVE

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: formar mudas em sementeiras ou aproveitar os brotos que nascem nas hastes das plantas em produção.

Transplante: transplantar as mudas ou os brotos com 3 a 4 folhas.

Espaçamento: 30 centímetros entre as linhas e 25 centímetros entre as mudas.

Tratos culturais: retirar os brotos que forem aparecendo nas hastes; controlar os pulgões e lagartas.

Colheita: 70 a 80 dias depois do transplante.

8. COUVE-BRÓCOLI

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: formar mudas em sementeiras.

Transplântio: quando as mudas estiverem com 3 a 4 folhas e 7 a 10 centímetros de altura.

Espaçamento: 40 centímetros entre as linhas e entre as mudas.

Tratos culturais: controle de pulgão.

Colheita: 80 a 90 dias da sementeira.

9. COUVE-FLOR

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: formar mudas em sementeira.

Transplântio: quando as mudas estiverem com 3 a 4 folhas e 7 a 10 centímetros de altura.

Espaçamento: 40 centímetros entre as linhas e entre as mudas.

Tratos culturais: controle de pulgão.

Colheita: 90 a 100 dias da sementeira.

10. PIMENTÃO

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiros ou covas.

Modo de plantio: formar mudas em sementeiras.

Transplântio: quando as mudas estiverem com 3 a 4 folhas e 7 a 10 centímetros de altura.

Espaçamento: 1 metro entre as linhas e 50 centímetros entre as mudas.

Tratos culturais: colocar uma estaca de madeira ou bambu junto a cada planta; eliminar frutos com podridão.

Colheita: 90 a 100 dias após a sementeira, colhendo as frutas verdes ou maduras.

11. QUIABO

Época de plantio: agosto a março.

Local de plantio: covas.

Modo de plantio: colocar 4 sementes por cova a 2 centímetros de profundidade.

Espaçamento: 1 metro entre fileiras e 40 centímetros entre as covas.

Tratos culturais: raleio quando as plantas estiverem com 15 a 20 centímetros de altura, deixando 2 plantas por cova.

Colheita: 60 a 80 dias após a sementeira de verão e 90 a 100 dias após a sementeira de inverno.

12. RABANETE

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: semeadura direta, distribuindo as sementes em sulcos de 1 centímetros de profundidade.

Espaçamento: 15 centímetros entre sulcos.

Tratos culturais: raleio aos 10 a 15 dias da semeadura, deixando 2 a 3 centímetros entre as plantas.

Colheita: 60 a 90 dias.

13. REPOLHO

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: formar mudas em sementeiras.

Transplântio: quando as mudas estiverem com 3 a 4 folhas e com 7 a 10 centímetros de altura.

Espaçamento: 40 centímetros entre linhas e entre mudas.

Tratos culturais:

Colheita: 80 a 100 dias da semeadura.

14. RÚCULA

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro. **Modo de plantio:** semeadura direta, distribuindo as sementes em sulcos de 1 centímetros de profundidade.

Espaçamento: 20 centímetros entre sulcos.

Tratos culturais: controle de lagarta e ácaros.

Colheita: 30 a 40 dias da semeadura.

15. SALSA

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em canteiro.

Modo de plantio: distribuir as sementes em sulcos de 1 centímetros de profundidade.

Espaçamento: 20 centímetros entre sulcos.

Tratos culturais: raleio, deixando 10 centímetros entre as plantas.

Colheita: 60 a 70 dias após a semeadura.

16. TOMATE

Época de plantio: ano todo.

Local de plantio: em cova.

Modo de plantio: formar mudas em canteiro, bandejas ou copinhos de papel ou plástico.

Transplântio: quando as mudas estiverem com 3 a 4 folhas e 7 a 10 centímetros de

altura.

Espaçamento: 1 metro entre linhas e 50 centímetros entre mudas.

Tratos culturais: colocar uma estaca de madeira ou bambu em cada planta, amarrar as hastes na estaca à medida que forem crescendo; controlar os percevejos.

Colheita: 90 a 100 dias após a semeadura.

17. VAGEM

Época de plantio: setembro a abril.

Local de plantio: em covas.

Modo de plantio: 2 sementes por cova no local definitivo.

Tratos culturais: colocar uma estaca de madeira ou bambu se a planta for de crescimento indeterminado.

Colheita: colher as vagens crescidas antes da formação das sementes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Fundação Nacional de Saúde. **Compostagem familiar.** / Fundação Nacional de Saúde – Brasília: Funasa, 2009. 16p.

FEREIRA, M. L. **Produção orgânica de hortaliças. Uma oportunidade de produzir alimentos saudáveis para consumo e venda.** Agosto de 2006.

Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 3 (Jun. 2008). Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2008. 142p.

Produtor de hortaliças / instituto Centro de Ensino Tecnológico. – 2. Ed.rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; Ministério da Ciência e Tecnologia, 2004. 88p.

Projeto horta solidária: **cultivo de hortaliças** / NozomuMakishima [et al. . Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2010. 24p.

www.oimpacto.com.br/educação/cultivo-de-hortaliças-no-curriculo-escolar. acessado em 07 de junho de 2012.

www.funcesi.br/portals/1/cartilha%20site.pdf acessado em 13 de maio de 2012.

[www. Unipli.com.br/mestrado/artigos/produtofinalsergioanversa.pdf](http://www.Unipli.com.br/mestrado/artigos/produtofinalsergioanversa.pdf). acessado em 13 de maio de 2012.

CAPÍTULO 6

Reflexão educativa na reconstrução
da dignidade da pessoa humana

REFLEXÃO EDUCATIVA NA RECONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Elialdo Rodrigues de Oliveira

INTRODUÇÃO

Os perigos ameaçadores da humanidade a cada dia se desvelam com mais visibilidade. Ninguém desconhece que o problema da viabilidade da quase nada ou pouca distribuição das rendas produzidas pela humanidade é causador de grandes danos sociais e políticos, se apresentando de maneira dramática e desumanizante em dimensão global. O problema da fome planetária, consolidado pela não equidade social, constitui, com toda certeza, um dos fatores mais importantes deste início de século.

As preocupações do humanismo econômico com a pessoa humana em sua dimensão espacial e temporal não exclui sua dimensão espiritual. Pelo contrario, torna-se um convite a governos e donos de capital a uma ação solidária por meio de políticas e instrumentos econômicos capazes de estabelecer um ingresso digno no mundo da vida, compartilhando da mesma preocupação com recursos em geral, sejam eles humanos ou naturais, colocados em benefício do bem estar humano.

O CONTRADITÓRIO DOS VALORES ENTRE SI E O DESCONCERTO NA BUSCA DO BEM-ESTAR HUMANO

A pessoa humana é um ser constituído de necessidades traduzíveis por valores de todos os níveis que se chocam com escassezes e produzem o evento econômico. Ademais, diante da busca por satisfazer suas necessidades surgem também um novo constitutivo humano chamado desejo. Diante dessas três categorias o espírito humano é levado a decisões que implicam em escolhas que exigem racionalidade, fundada em princípios axiológicos norteadores da vida.

Nesse sentido vale destacar Nietzsche (2007, p.35) ao afirmar que “o valor de uma pessoa humana não reside em sua utilidade, pois a pessoa humana continuaria existindo mesmo que não existisse mais ninguém a quem ela poderia ser útil”.

Admitir o desejo como uma das categorias impulsionadoras do homem é também afirmá-lo como ser sensível e, portanto, capaz de compaixão, proposição humanista necessária ao desenvolvimento econômico de qualquer país. Nesse sentido Lévinas (1993, p. 49) desataca: “No desejo, o Eu (Moi) põe-se em movimento para o Outro, de maneira a comprometer a soberana identificação do Eu (Moi) consigo mesmo, cuja necessidade não é mais que nostalgia e que a consciência da necessidade antecipa”. Desse modo entende o desejo do outro como um apetite ou uma generosidade.

Por outro lado, podemos perceber que a trajetória vertiginosa da conduta utilitarista do homem moderno vem lhe transformando gradativamente em um ser cada vez mais automatizado e praticista.

Destarte perdendo a sensibilidade humana a valores como o respeito pelo próprio corpo e pelas questões do espírito.

De acordo com Valiati & Florissi (2007, p. 16), os valores, as crenças, as tradições e os costumes, que também são valores, de um grupo modelam as preferências dos indivíduos que o compõem, portanto alteram seu comportamento econômico, assim como suas relações consigo mesmo e com o mundo.

No entanto a razão de ser de tais alterações só serão validadas se tiverem centradas no indivíduo como pessoa humana e não como coisa. Falando a cerca da importância dos valores no processo de reconstrução da pessoa humana dentro de um contexto sócio-econômico moderno fundado nos ideais do humanismo econômico, construídos por e para o homem, vale destacar a proposição alertadora de Pascual (*apud* MORENO, 2001):

Um fenômeno palpável na sociedade ocidental contemporânea é o desconcerto produzido pela falta de vigência de valores (solidamente estabelecidos no passado), talvez pela convivência de valores considerados antagônicos ou contraditórios entre si, talvez porque está em curso um processo de mudança de valores ou de redefinição dos antigos sem que ainda se perceba com nitidez o horizonte axiológico que vai servir de orientação para a ação humana e para os seus interesses vitais (p. 43).

A perda ou esquecimento de valores que promovem a interseção positiva entre as pessoas humanas é, de fato, um dado preocupante, pois vulgariza a cultura da vida em detrimento de princípios da anti-vida. O desejo e a consciência consumista pelos quais está impregnado a

humanidade moderna, leva a uma idéia de que o ser humano é algo descartável e “*supra-humano*” (NIETZSCHE, 2008).

Assim gera a falsa razão de que eu me basto, esquecendo princípios imprescindíveis à convivência como a solidariedade que segundo Ilha & Di Marco (2009), é um bem que ajuda a crescer mais. O significativo é que o distúrbio axiológico do homem gera confusão de identidade consigo mesmo e com o universo ao seu redor.

Destarte é necessária a rescisão imediata do contrato macabro que o homem contemporâneo assinou com a cultura da morte promovida pela degradação de valores vitais da ética e da moral solidária, da sociabilidade espiritual pregada nos ensinamentos sagrados, e da sociabilidade da personalidade ensinada a partir de princípios filosóficos fundadores da vida política, como afirmara Aristóteles a mais de 2.300 a.C.

Para o Filósofo estagirita a ética é a ação voluntária e moral do indivíduo enquanto tal; enquanto a política é a vinculação do homem à comunidade. (ARISTÓTELES, 2002).

ALTERNATIVAS ECONÔMICAS COMO SIGNIFICAÇÃO DA PESSOA HUMANA

A dignidade da pessoa humana exige um olhar nos olhos e um tomar nas mãos como afirmara o filósofo judeu Lévinas (1993). Mas o que significa ser pessoa? Segundo Mondin, (1980), etimologicamente o termo pessoa simplesmente significa máscara, utensílio muito utilizado nas encenações teatrais clássicas gregas e romanas.

Pensadores como Boécio (480-524), após o uso do termo pelos cristãos para designar a singularidade e a nobreza de cada ser humano, criaturas sociáveis, sensíveis, solidárias e racionais capazes de amar e conhecer, definiu a pessoa como uma substância singular e incomunicável de natureza pensante (MONDIN, 1980).

Por outro lado, Scheler (2008), entende que a pessoa é explicitamente definida como "relação com o mundo". Segundo ele, a pessoa é definida essencialmente por essa relação, assim como o eu é definido pela relação com o mundo externo, o indivíduo pela relação com a sociedade, o corpo pela relação com o ambiente. Aborda ainda que "o mundo nada mais é que correlação objetiva da pessoa; portanto, a cada pessoa individual corresponde um mundo individual".

A partir dessa concepção, falar de pessoa significa falar do homem em sua condição fenomenológica de aparecimento a partir de uma realidade criacional, constitutiva de relações de dependência direta de seu criador. Ademais, a pessoa é de fato um ser definido a partir da liberdade exercida sobre uma essência natural dada, transcendente e desejosa de ser alguém e alguém bom a partir da verdade, como concebera Woityła 1954, em sua tese de doutorado sobre a fenomenologia de Max Scheler. Nesse contexto ratifica a viabilidade da inobjetividade da pessoa humana, assim como sua valorização de forma global, transcendendo a Natureza e os limites do individualismo atomista.

Assim sendo, no fito da democracia cristã idealizada a partir da filosofia fenomenológica de Max Scheler, a Igreja Católica cunhou o termo *pessoa* ainda na *Idade Média*, a partir de Santo Agostinho, para

designar as três dimensões Divinas do Pai, do Filho e do Espírito Santo, denominadas Trindade Santa ou as Três Pessoas da Santíssima Trindade, conforme Mondin (1980).

Porém, em se tratando do termo na dimensão humana, Moreno (2002) define a pessoa como um ser capaz de tomar as rédeas de sua atuação, um ser de força de vontade que cresce em conhecimentos e valores. Ser que aprende a viver em sociedade de acordo com princípios éticos e morais, econômicos e sociais.

Em outras palavras, um ser essencialmente econômico como destaca Mankiw (2007), capaz de produzir bens e serviços, produzir riquezas que se em parte fosse distribuídas entre os pobres reduziria a desigualdade e estimularia um crescimento econômico mais rápido de sociedades regionais e globais. Nesse sentido comunga com a tese Neotomista da função solidária e humanizante da produção de bens e serviços desenvolvidos pelo e para o homem.

Porém ao definir e conceituar pessoa é preciso entender seu contraditório que é definido e conceituado como COISA. A coisa pode ser entendida como condição humana ou estado de mal-estar espiritual, pelo qual passa homens e mulheres em dados momentos da existência social. É uma força negativa de desprazer ou insatisfação que gera um antagonismo no processo intercessivo entre os humanos e dos mesmos com o mundo.

Ou, se melhor faz compreender, em se tratando do bem econômico, é uma força negativa e macabra capaz de dominar o interior humano e expandir-se para o mundo exterior gerando uma interseção negativa entre as pessoas, consolidando egoísmos mesquinhos de

concentração material individualista voltada para o poder (NIETZSCHE, 2007), configurando-se na negação perfeita da razão de ser da vida em sua totalidade.

Enquanto ser coisificado o homem desenvolve uma economia utilitarista que o pragmatiza e o transforma num ser desprovido de compaixão e solidariedade. Assim, conforme Lacroix (1996), ele passa a alimentar a falsa idéia de que suas ações econômicas e técnicas não precisam ser mensuradas pela ética e a moral da vida. Dessa forma desenvolve, então, o espírito desregrado dos impulsos egoístas, hedonistas e do mau uso da própria inteligência, tornando-se o habitante mais perigoso da Terra, capaz de negar a si mesmo.

Isso faz crer que o sentido econômico da coisificação humana na modernidade exige uma nova concepção aplicada da economia fundada na sua inicial e verdadeira proposta que é ensinar e ajudar as pessoas viverem bem, a lidar com o bem-estar na busca do equilíbrio do bem-humano.

Num sentido filosófico as características intrínsecas e extrínsecas à coisa ou ao homem coisa não diferi das dadas pelo sentido econômico. Filosoficamente a coisa ou o homem coisificado se apresenta como sendo algo fechado a qualquer entendimento relacional. Segundo Dettone (2000), a coisa é obscura, confusa, opaca, egoísta e egocêntrica. Com todas essas qualidades desagradáveis, não fica difícil entender porque ela não permite uma interseção positiva em nenhuma das dimensões da vida boa humana, como acreditava o filósofo grego Platão (427-347 a. C) ao falar da qualidade de vida na polis grega.

Em sua obra *A República*, Platão (2000) destaca o direito à vida boa na cidade, porém é importante não confundir vida boa com boa vida. Essa, com certeza, não seria a melhor receita para o desenvolvimento de uma proposta econômica humanista que vislumbre o homem como pessoa humana dotado do sentido de ser mais profundo da criação. Quando o homem entram em estado de coisa, perde sua condição natural de humano e aliena-se num egocentrismo utilitarista que o lança num estado de espírito desagradável, repulsivo e degradante.

Tornam-se quase que a negação do ser, rompendo, lamentavelmente, com a condição originária para a qual foram criados, a condição de pessoa. No entanto, por dados naturais e divinos da condição humana, homens e mulheres, seres que podem passar por um estado de coisificação, digo passar, porque nenhum ser humano pode permanecer como coisa simplesmente porque não foi constituído para ser coisa. Por necessidade retornam ao estado originário de pessoa.

Assim fica claro que pessoa e coisa são entidades distintas e divergentes, porém ambas fazem parte da realidade do homem em seu cotidiano existencial e relacional. O certo é que proposicionalmente uma coisa por origem jamais poderá ser pessoa, mas uma pessoa pode passar por estado de coisa. Essa transição é natural e até mesmo normal em dados momentos, no entanto é aterrador para mulheres e homens estar em estado de coisa.

Diante do exposto, evitar o estado de coisificação é entender o que é ser pessoa, e ser de fato pessoa torna-se menos complexo. A pessoa se apresenta como sendo aberta ao mundo da vida, irradia

qualidade de vida, tem razão de ser. Por ser dada à existência que expressa sua importância dentro do universo, se relaciona consigo mesma e com o outro de maneira respeitosa e harmoniosa.

Conhece e deixa-se ser conhecida, ama e deixa-se ser amada. Vale destacar que a capacidade de amar e deixar-se ser amado é a característica primordial da pessoa que não se importa em virar refém do amor, em viver para o amor.

A SIGNIFICAÇÃO ECONÔMICA COMO HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

O processo de humanização solidária do homem á luz do humanismo econômico passa pela condição de pessoa que ele constrói em si, para si e fora de si. A construção para e fora de si está totalmente fundada no que propõe Lévinas (1993), ao abordar a capacidade ontológica, axiológica e epistemológica do homem de conferir sentido único ao ser a partir do trabalho:

A economia, e só ela seria verdadeiramente orientada e significativa. Somente ela teria o segredo de um sentido próprio anterior ao sentido figurado. A significação cultural, desligada deste sentido econômico – técnico e científico -, não teria senão o valor de um sintoma, o preço de um ornamento conforme às necessidades do jogo, significação abusiva e engenhosa, exterior à verdade (p. 37).

Destarte, a economia do século XXI tem uma sublime tarefa: promover e garantir o mergulho profundo do homem atual no mar

significante da vida, promovendo a humanização, também, das produções humanas num sentido cultural (VALIAT & FLORISSI, 2007), entendidas como extensão de seu ser como pessoa.

Desse modo ela poderá contribuir de forma decisiva para a transformação social, reduzindo desigualdades, preconceitos e pré-juízos entre as pessoas. Privilegiando uma economia sem excluídos, a sociedade a nível continental tornar-se-á cada vez mais humana.

Assim se construirá um processo respeitoso entre as pessoas e delas consigo mesmo e com as coisas também, como propusera Mounier (1938) ao apresentar a teoria filosófica do personalismo que tem como ideia central a pessoa na sua inobjetibilidade, concebendo o homem não apenas como um simples conjunto de matéria, mas sobretudo como um ser inviolável, livre, criativo e responsável; com alma encarnada em um corpo, situada na história e constitutivamente comunitária.

Nesse universo o homem sociabiliza sua personalidade de forma coerente e regulada pelas leis que regem a cultura da vida entendida como razão de ser e não como a busca da felicidade fácil como destacara o Papa Benedito XVI, em uma de suas falas.

Vale lembrar, também, o conselho propositivo de Sócrates (469-399 a.C): "*Conheça-te a te mesmo e conhecerás o mundo*"; como fugir da idéia Hobesiana de homem lobo do homem, assim como a análise maquiavélica, muitas vezes bem aceita, quando vai de encontro aos interesses de poder e ter do homem, reforçado pelo mercado consumista.

Não é justo nem humanamente econômico e viável alcançar metas negando ou rejeitando o processo de humanização, refugiando assim na temporalidade corruptível da pura materialidade quantificada em si mesma.

A proposição socrática acima, deixa claro que ser pessoa não é fácil, como destaca Goya (2008) é um processo de individualidade exclusiva autodefinida, mas que não tem nada a ver com individualismo ou subjetivismo egoísta.

O auto-conhecimento é um processo árduo e difícil. Exige uma conexão com o próprio corpo, com o próprio espírito, um processo de auto-transcendência ou união mística com o absoluto, como afirmara o filósofo Plotino (205-270) (MONDIN, 1980). Só assim é possível conectar-se ao mundo da vida interior e exterior.

Seguindo tal raciocínio, o filósofo francês Jacques Maritain (1882-1973) criador da democracia de inspiração cristã (MONDIN, 1980), entende que o bom estado de espírito da pessoa humana torna o homem capaz de superar o egoísmo, a arrogância, o individualismo, a banalização do sagrado e a negação da vida, às vezes fundada no reino da quantidade puramente material, como destaca Lacroix (1996).

Nesse contexto animado por ofertas e demandas hedonistas da vida fácil, cabe à educação um papel extremamente significativo. Tornar o homem cada vez mais pessoa através da consciência livre humanizada, reconhecendo de sua condição originária de pessoa. Ou então coisificá-lo a partir de uma consciência lobificada, fundada em categorias de uma economia pragmática.

UM HUMANISMO DE HUMILDADE: DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO

Educar para pessoa exige uma tomada de consciência da importância do termo homem dentro do contexto sócio-econômico moderno, considerando necessidades e satisfações. Assim destaca Rubio (1989, *apud* BAUTISTA-VALLEJO & GARCIA, 2001):

Tomar en consideración que El hombre ES persona ES asumir una realidad para la educación muy singular. Esta realidad es la que entiende a la persona como un valor por sí misma para la actividad educativa. Esto nos lleva a admitir que la persona, por el valor que le hace ser, se despliega en un gran abanico de posibilidades, lo que conduce a un marco de análisis en donde la actuación educadora no consistirá solamente en el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad, o en la formación de una capacitación técnica, promoviendo habilidades intelectuales, manuales o éticas, sino de una manera clara y explícita en impulsar un proceso de personalización, mediante el cual el hombre pone en acto sus potencialidades personales (p. 57).

Por outro lado é importante tomar cuidados com a indagação feita por Figueiredo (1976, p.184), quando diz: “Que haverão de resultar das concepções de conhecimento, que se construíram na atualidade, no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas?”

E quando educamos, educamos para que o homem efetive sua condição natural de pessoa ou educamos para que exerça uma condição anormal de coisa? Já sabemos que tanto a condição de pessoa quanto a condição de coisa se manifesta no homem como um estado de espírito.

Sabemos também que todo estado de espírito é construído considerando a nossa realidade de vida e o nosso estado de compreensão e aceitação ou não da existência (HEIDGGER, 1973)

Moreno (2002, p. 42) está certo de que a finalidade primeira da educação escolar é ensinar ser pessoa. Esse é um fim essencial da educação e do ensino, afirma.

O certo é que quando educamos um homem para ser solidariamente útil, com certeza, estamos promovendo a cultura da vida, e isso é muito bom; por outro lado, quando educamos um homem para ser egoistamente utilitarista, com certeza, podemos estar promovendo a cultura da morte, e isso é extremamente prejudicial ao processo de humanização e concretização do ser pessoa. Poderíamos responder a simples pergunta sobre que tipo de formação as escolas estão construindo nas crianças e que tipo de homens e mulheres teremos formados no futuro?

Mankiw (2007, p.549), acerca do investimento em educação destaca: “o investimento em capital humano é pelo menos tão importante quanto o investimento em capital físico para o sucesso econômico a longo prazo de um país”. Disso ninguém duvida, porém é preciso um equilíbrio entre a formação tecnocrata e a formação humanista, para que haja um equilíbrio na construção da personalidade do homem contemporâneo? E essa é uma tarefa da educação como indutora de desenvolvimento, humanizar o homem e a economia como produção humana.

As instituições educacionais e os sistemas devem se preocupar com a pessoa humana em sua totalidade, promovendo uma educação

humanista a uma educação tecnocrata. Cuidar da humanização do homem é a via própria para efetivar sua condição de pessoa. Quanto a isso, Figueiredo chama a atenção para a prática pedagógica das escolas de ensino fundamental, criticando o tradicionalismo dos métodos pedagógicos utilizados para conduzir a criança à construção do saber, tendo em vista a constituição da personalidade de cada indivíduo:

Até o momento, a escola brasileira fundamental limita-se à programação de informações e transmitir, dentro do campo específico de disciplinas tradicionais. Assim procedendo, nossa escola mantém-se distante da cultura contemporânea sob três aspectos: primeiro, ignora que vem sendo construído nas ciências surgiram mais recentemente, tais como a sociologia, antropologia, economia, psicologia etc; segundo, toma fato científico pretérito como absoluto, uma vez que apenas o transmite e não se serve dele para propor os problemas que o próprio fato suscita. Ensina-se portanto, a ciência como se ela fosse uma técnica, enquanto ela é essencialmente, pura indagação e reflexão; finalmente, superpõem-se o pensamento infantil, ainda em evolução, as estruturas mais elaboradas do pensamento científico, sem qualquer cuidado de promover a transição de um modo de pensar a outro modo. (FIGUEIREDO, 1976, p.184).

O simplificante é que não podemos desvincular categorias como educação bem estar e qualidade de vida do processo de formação da pessoa. A educação, seja ela formal ou informal, exerce um papel fundamental na construção da personalidade. Tem uma importância incontestável no tema da humanização do homem e construção da equidade de bens e serviços.

Ela tem o dever de compreender e proporcionar o conhecimento sério e comprometido com a vida acima de tudo, chave para a

consolidação da felicidade verdadeira e enfrentamento comprometido no combate às artimanhas da cultura de morte instaurada na sociedade do consumo desregrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Humanismo Econômico é uma oportunidade de ressignificação do homem. Visivelmente esses novos humanistas reservam seus sentimentos de admiração não mais para o mercado em si, mas para o próprio homem enquanto pessoa humana. Não mais para o produto, mas sim para o homem racional dotado de potencialidades para produzir.

Esse homem que tem o dever de se educar e educar a partir do princípio de que esse é um processo simples e humilde realizado por pessoas que acreditam na capacidade do outro de aprender. Eis a esperança, virtude que desgarrar o homem do estado de coisa para lançá-lo de volta a sua condição natural de pessoa, condição para a qual foi criado. Desse modo, a partir de uma abordagem econômica, o homem é colocado no centro da reflexão, mas não como um motivo de orgulho e sim como uma preocupação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

BAUTISTA-VALLEJO, José Manuel; GARCIA, Jeronima Ipland. La educacion como proceso de personalizacion. Capiatá- Paraguay: Copyright, 2001.

DETTONE. F. Em notas de aula do professor de filosofia e reitor da Universidade São Lucas em Porto Velho no estado de Rondônia-Brasil. 2000.

FIGUEIREDO, J.C. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Júpiter. 1976.

GOYA, Will. **A escuta e o silêncio**. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o “Humanismo”**. In: Conferências e escritos filosóficos. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973; 1979.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**. 2 Volumes. Trad. Pedro Alves. Lisboa: Centro De Filosofia Da Universidade De Lisboa, 2008.

ILHA, Adair da Silva, DI MARCO, Luis Eugênio (coord). **Grandes temas para Humanismo Econômico**. Mimeo, 2009.

LACROIX, Michel. **Por uma Moral Planetária: Contra o Humanicídio**. São Paulo: Paulinas, 1996.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

MANKIW, N. Gregory. **Introdução á Economia**. Tradução Allan Vidigal Hasting. São Paulo: Thopsom Learning. 2007.

MONDIN, Batista. **Introdução a Filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. Tradução de J. Renard. 15. ed. São Paulo: Paulus. 1980.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em Valores**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2002.

MOUNIER, Emmanuel. 1938. **Manifiesto al Servicio del Personalismo**. Traducción de Julio D. González Campos. Ed. Taurus. 1938.

NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos Finais**. Tradução de Flávio R. Koth. Brasília: Editora da UnB, 2007.

PLATÃO. **A República**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

RICCARDI, [Andrea](#). **Juan Pablo II: la biografía**. San Pablo, 2011.

SCHELER, Max. A situação do homem no cosmos, editada pela Texto & Grafia, Lisboa, Junho de 2008.

VALIATI, Leandro; FLORISSI, Stéfano. **Economia da Cultura: Bem-estar econômico e evolução cultural**. Prto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

[WEIGEL, George](#). **Biografía de Juan Pablo II, testigo de esperanza**. Plaza & Janés, 2000.

CAPÍTULO 7

Na floresta, tudo ainda é muito distante, mas a formação de professores é verde

NA FLORESTA, TUDO AINDA É MUITO DISTANTE, MAS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES É VERDE

Lenir Rodrigues Luitgards Moura

INTRODUÇÃO

“Ninguém é levado a sério com ideias originais” Mário Quintana.

“O verde é a esperança da maturação. Uma fruta verde na maioria das vezes não está pronta para ser consumida, mas no imaginário da infância é a que guarda maior riqueza das estórias de comê-la escondido e com o melhor dos sabores”.

Após proferir palestra no I Encontro Projeto Novos Talentos da UERR: da Ciência à Cidadania; II Simpósio de Educação e Formação de Professores; e, V Semana da Área de Ciências Humanas, em discussão em Mesa Redonda, deparei-me com os seguintes questionamentos:

[...] foi um convite para o I Encontro Projeto Novos Talentos da UERR: da Ciência à Cidadania; II Simpósio de Educação e Formação de Professores; e, V Semana da Área de Ciências Humanas. [...] Resolvemos aceitar o convite para participarmos da Mesa Redonda sobre Educação e Formação de professores na contemporaneidade. Tivemos uma grande surpresa quando nos deparamos com os professores da rede de ensino estadual vindos dos mais longínquos lugares de Roraima, nesta Amazônia de longos e difíceis caminhos. (Rodrigues, L. 24/09/2012 – Coletiva para Imprensa).

Professores indígenas, ribeirinhos, da área rural, urbana das sedes dos municípios, da capital. Novos talentos surgindo por meio do entusiasmo e comprometimento de professores-pesquisadores talentosos. Uma diversidade de experiências e saberes.

Discutir contemporaneidade com professores que estão nas serras, nos lavrados como chamamos as nossas savanas e na floresta, onde ter uma antena parabólica ou uma antena para internet é simplesmente algo surpreendentemente contemporâneo, é uma oportunidade única de prestarmos conta do trabalho da educação no Estado de Roraima e sonharmos com uma perspectiva de melhorias na educação. (Rodrigues, L. 24/09/2012 – Coletiva para Imprensa).

A entrevista se transformou em reportagem - CAPES. Projeto Novos Talentos - em várias emissoras de televisão e rádio. Mas, foi no rádio que houve uma repercussão sobre as ideias de formação de professores. E o rádio como instrumento da comunicação, é contemporâneo? E o professor que não aprendeu "dar aulas" pode ser questionado? É o povo simples que questiona, opina e sugere. No ar, ao vivo. Isso é categoria de contemporaneidade?

No evento, o tema em questão foi apresentado sob o enfoque de prestação de contas, um estilo prático e envolvente de diálogo com narrativas dos contextos da realidade.

[...] iniciei como professora em 1978 como alfabetizadora. Sou do tempo que professor aprendia como preparar uma aula, escrever os planos elaborando objetivos e metodologia, como apagar o quadro, abrir letras góticas, fazer painéis, quadro de pregas, flanelógrafo para fixar figuras, desenhar no quadro e

realizar uma aula interessante e alegre para os alunos. Minha decepção foi no Curso de Pedagogia, que só refletia textos sobre teorias [...] (L. Rodrigues, 2012 – Depoimento).

A experiência é simbólica para situar a Educação. Mas, não podemos falar de contemporaneidade sem perspectivas mínimas de organização da instituição "secretaria de educação" como órgão de gestão, como sistema de ensino, como agência formadora de professores e disseminadora de conhecimentos para os estudantes.

Não entendo o funcionamento do sistema educacional sem planejamento e sem amor ao trabalho.

A proposta desse trabalho é fundamentar a ação estatal frente à formação de professores, na prática, valorizando o cotidiano dos professores. Esse discurso desencadeou um registro da pesquisa visando, descrever os indicadores do sistema estadual de educação a partir das realidades vivenciadas nos cursos de formação inicial e continuada e, segundo, avaliar os resultados, registrando os fracassos, os procedimentos de progresso e apresentando sugestões e registros de experiências.

Numa perspectiva organizada para converter os dados como forma metodológica de produção do conhecimento objetivo, sem desmerecer as discussões epistemológicas e teóricas, a ferramenta utilizada mostra a realidade da educação no estado de Roraima, como produção de conhecimento científico mais próximo da realidade e tema para análises futuras diante dos pressupostos filosóficos.

Não se trata de metodologia quantitativa, mas uma preocupação de uma discussão metodológica, de forma qualitativa, de dados e processo de conhecimento quanto à formação de professores. Nessa perspectiva, os passos metodológicos adotados para a discussão do tema:

a) procedeu-se à análise de dados do educacenso 2010, identificando as referências, a literatura informal identificada nas palavras do povo, nas entrevistas - principalmente nas emissoras de rádio, nos episódios testemunhados na prática educativa, nas relações entre instituições (UERR – Universidade Estadual de Roraima, MEC/Capes, SECD – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos, Escolas, Comunidade), e subsidiariamente como suporte, na literatura.

b) foram selecionados dados coletados durante o censo escolar, via entrevistas realizadas durante o ano de 2010, onde todos os dirigentes das escolas, líderes comunitários, principalmente as lideranças indígenas, responderam os questionários das entrevistas onde foram obtidos dados reais.

Para uma melhor análise, o texto apresenta características de descrição, narração, exposição, não tem natureza indivisível, porém o foco do discurso de base é a argumentação.

A argumentação é um discurso que apresenta fatos, problemas e raciocínios com base em uma opinião, geralmente a do autor. Em geral é possível identificar os quatro seguintes elementos: a. análise ou apresentação de um problema; b. apresentação de fatos e discussões que constituem a base de argumentação; c. proposta de uma solução ou tese e seu desenvolvimento através da

exposição de fatos e argumentos lógicas; d. crítica de outras soluções ou teses alternativas. (1989, p.163).

A observação do cotidiano da escola é a fonte utilizada para comprovar e sustentar a hipótese desse trabalho de que as estratégias para a formação de professores não acompanham o ritmo de desenvolvimento tecnológico.

A LUZ DO SOL É VERDE QUANDO REFLETE NA FLORESTA

O planejamento nasce de um diagnóstico da situação fática. O Brasil manifesta como nação, apreciação à Amazônia. O Estado de Roraima, inserido na Amazônia, possui uma área total de 224.301,0 Km².

Com uma população de 450.479 habitantes, segundo Sinopse do Censo Demográfico/IBGE/2010. Com dados do PNAD/IBGE-2009, na população do Brasil temos 2,5% de analfabetos de 10 a 14 anos e 9,7% na população de 15 anos ou mais; na Região Norte o índice é de 3,4% de analfabetos de 10 a 14 anos e 10,6% na população de 15 anos ou mais; em Roraima, 1,0% de analfabetos tem de 10 a 14 anos e 6,7% da população de 15 anos ou mais são analfabetos.

Nesse ponto, temos um fenômeno a ser estudado: se nas escolas indígenas (ingariçó, wai-wai e yanomami, y'ecuana) a alfabetização e séries iniciais se dá totalmente na língua materna; como considerar essas populações analfabetas? Se sabem ler e escrever nas suas línguas maternas? Como realizar provinha Brasil (MEC/INEP) para os Wai-

Wai (RR, 2010) se, nas séries iniciais, eles lêem somente na língua materna?

Então, a taxa de analfabetismo em Roraima não pode ser medida somente pelo grau de leitura e escrita em português. Pois a avaliação do percentual de pessoas analfabetas desconsidera a alfabetização em língua materna. Segundo PNAD/IBGE-2010, dentre a população de Roraima, 11% são indígenas, ou seja, 49.637 pessoas de 13 (treze) etnias, ocupando a 5ª posição de população indígena no Brasil.

([http://www.msnoticias.com.br/?p=lerHYPERLINK\"http://www.msnoticias.com.br/?p=ler&id=92986\"&HYPERLINK\"http://www.msnoticias.com.br/?p=ler&id=92986\"id=92986](http://www.msnoticias.com.br/?p=lerHYPERLINK\), acesso em 18/10/12).

Os relatórios dos avaliadores no censo escolar confirmam que as escolas refletem na alfabetização a riqueza de diferentes troncos linguísticos: Aruak que contempla as línguas Wapichana e Atoraiu; Karíb presentes nas línguas Macuxi, Wai Wai, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Y'ekuana, Waimiri-Atroari; e Yanomami tronco linguístico reconhecido nas línguas Yanomam, Sanumá, Yanomamö e Yanan ou Ninan.

E tais reflexos, são visíveis na formação de professores. Em 2011, a Secretaria de Educação ao realizar uma etapa de ensino médio Magistério Yrapariari para povos da área Yanomami, foi detectado *in loco*, durante as aulas, que vários dialetos são falados e que por ausência de estudos mais aprofundados, talvez, entre esses dialetos estejam línguas com troncos linguísticos. A exemplo disso, de uma turma de 60 (sessenta) professores, a Secretaria necessitou de 08 (oito) tradutores.

É uma luz, é o sol que reflete na floresta como esperança de uma formação de professores na sua língua materna, para que a alfabetização das crianças sejam também na língua, na perspectiva de direitos fundamentais, que é o direito de aprender valorizando a cultura nativa e no respeito à diversidade, especificidade e multiculturalidade. Essa forma é uma contraposição à formação dos professores indígenas desarticuladas da realidade de suas comunidades.

O mecanismo utilizado na formação de professores em geral é apresentar ferramentas para "aprender o que é e como ensinar", "aprender o que é sistema de ensino" apropriando-se de termos e sentidos das atribuições e competências (funcionamento) dentro de um sistema. De igual forma, não adianta realizar formação dentro das comunidades de forma desarticulada com o sistema educacional.

Assim, na formação de professores o foco deve ser o reflexo dos conhecimentos das comunidades, dos modos de vida, das tradições e costumes, que devem ser o ponto de partida para a construção do Referencial Curricular para a Educação Escolar de forma articulada à realidade de cada comunidade: urbana, do campo, indígena ou ribeirinha. Observe-se, que no caso de Roraima, não há comunidades quilombolas.

A aprendizagem dos alunos dependem do planejamento e da capacidade técnica de cada professor no fazer pedagógico diante da diversidade socioecultural de cada realidade escolar. Sendo responsabilidade dos sistemas de ensino proporcionar aos professores oportunidades de formação inicial e continuada. Com base no

pensamento de Rousseau numa visão da dignidade humana e formulação dos direitos humanos modernos, Streck afirma:

Aprender e o ensinar passam a ser fenômenos não mais explicáveis pela ou a partir da vontade e intervenção divina. Eles acontecem na natureza, e devem-se identificar para os mesmos leis como se a procura para determinar o movimento dos astros e o fluxo do sangue do corpo humano. (2008, p.22).

Em Roraima, são 366 (trezentos e sessenta e seis) escolas, com 86.147 (oitenta e seis mil, cento e quarenta e sete) alunos na rede estadual.

A rede estadual possui 222 (duzentos e vinte e duas) escolas indígenas de 13 (treze) etnias, que totalizam 61% das escolas localizadas em terras indígenas, porém com um número reduzido de alunos totalizando apenas 13.038 (treze mil e trinta e oito) alunos; na educação do campo temos 54 (cinquenta e quatro) escolas e 7.905 (sete mil, novecentos e cinco) alunos; e, na área urbana são 90 (noventa) escolas com 65.204 (sessenta e cinco mil, duzentos e quatro) alunos, constituindo-se no maior índice de demanda estudantil (Fonte: Educacenso/INEP/MEC/2010).

A área geográfica do estado de Roraima, por si só, apresentam longas distâncias nas localizações, e muitas áreas de difícil acesso. No estado de Roraima, temos 292 (duzentos e noventa e duas) escolas com acesso por via terrestre, numa malha rodoviária precária, de estradas, vicinais e varedas ou picadão (aberturas de caminhos nas florestas). Temos 61 (sessenta e uma) escolas que a única forma de acesso é via

aérea, em pistas precárias de pouso e 13 (treze) escolas cujo acesso é apenas por via fluvial, pois não possuem pistas de pouso. Assim, 80% das escolas da rede estadual são de difícil acesso, principalmente no período chuvoso (Fonte: GAIE/SECD/RR - Censo Escolar/2010).

A equipe de gestão tem adotado uma postura ética de prioridade. Distribuição de material escolar e fardamento, levantamento situacional escolar – para proposta de construções, ampliações e reformas das escolas, material didático, permanente, de consumo e pedagógico; além de Cursos de Formação Inicial e Continuada para professores das áreas de difícil acesso.

Isso não agrada a sociedade e nem tampouco a comunidade escolar da zona urbana que é a maior parcela do sistema e detentora da captação (no caso do princípio constitucional da obrigatoriedade da aplicação de 25% dos impostos em educação) dos recursos por aluno. O de manutenção de desenvolvimento do ensino nas áreas de difícil acesso é muito honeroso para o estado.

Ora, a comunidade escolar na zona urbana tem postura imediatista e inconscientemente nada solidária com as escolas de difícil acesso, deseja "centrais de ar condicionado" nas escolas, e não lhes interessa se o recurso não é suficiente para atender duas demanas distintas: o conforto da zona urbana & aquisição do mínimo e necessário para o funcionamento das escolas de difícil acesso, onde a dificuldade é tanta, que até para exigir direitos, fica difícil, quando até a língua portuguesa é uma das dificuldades.

DO ALTO, A FLORESTA É ESPERANÇA

Mesmo diante das dificuldades de logística (distâncias, estradas, área de vôo, combustível para barcos), a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, entre os anos de 2010 e 2011, por meio do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR) capacitou mais de 10 (dez) mil profissionais da educação.

Em 2011, mais 5.064 (cinco mil e sessenta e quatro) profissionais da educação foram capacitados, sendo 352 (trezentos e cinquenta e dois) professores capacitados com cursos de formação inicial (Proinfantil, Tamí'kan – Magistério nível médio para várias etnias; e Yarapiari - Magistério nível médio para os povos da área Yanomami). Além disso, 4.712 (quatro mil, setecentos e doze) professores foram atendidos com cursos de formação continuada.

Na perspectiva de melhorar a gestão das escolas, 304 (trezentos e quatro) gestores participaram do Curso Progestão. Além do investimento na formação dos profissionais não docentes dos quais, 667 (seiscentos e sessenta e sete) profissionais participaram do curso Profucionário, do Governo Federal, com Coordenação da Equipe estadual com atuação em vários municípios.

No ano de 2012, o CEFRR registrou 1.685 (hum mil, seiscentos e oitenta e cinco) cursistas (indígenas e não-indígenas), com 08 (oito) cursos de formação em andamento, tanto em Boa Vista como em outros municípios do Estado. Os cursos em andamento são: Progestão, Práticas Pedagógicas em Biologia, Práticas Pedagógicas em

Geografia, Gestar, Gestar Indígena, Tamî'kan, Profucionário e Formação pela Escola.

Na proposta de formação de professores indígenas 105 (cento e cinco) professores indígenas participaram do último curso Tamî'kan (março/2012), no entanto 1.342 (hum mil, trezentos e quarenta e dois) professores indígenas foram capacitados nos cursos: Yarápiari, Tamî'kan e Gestar (com várias etapas de capacitação). O esforço da Secretaria para conseguir horas-vôo, de aviões pequenos (cai-cai), com no máximo 05 (cinco) professores por viagem. É imaginável!

Do alto, nas nuvens, ao enxergar a floresta amazônica, imensa e imponente, com todos os seus perigos e mistérios, é possível acreditar e ter esperança numa educação que nasce da formação de professores que se preparam para a contemporaneidade e adversidades do mundo atual.

De igual forma, a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, por meio do Centro de Educação Profissional Professor Antonio Pinho de Lima, na perspectiva da formação profissional e continuada, em 2011 teve 760 (setecentos e sessenta) alunos capacitados em cursos profissionalizantes e de informática básica.

Ademais, a profissionalização à nível médio subsequente ocorre por meio dos cursos técnicos ofertados, quais sejam: mecânica automotiva, técnico em móveis, em agroindústria, técnico em comércio, climatização e refrigeração, manutenção e suporte em equipamento de informática.

Além de cursos de formação inicial e continuada (FIC) em áreas como: inglês básico, informática básica, mecânica automotiva, agroindústria (produção de empanados, hambuquers), confeitaria e

panificação, marcenaria, movelaria (projeto de móveis), entre outros. A cada 100 (cem) alunos formados, 40% são inseridos no mercado de trabalho.

Até o final do ano de 2012 deverão ser capacitadas pelo referido Centro, aproximadamente 4.000 (quatro mil) alunos. A profissionalização para os jovens após o ensino médio, corrobora também para a educação como um todo no estado, inclusive com cursos técnicos de inglês básico e informática básica, quando ofertados para professores.

Na história da educação roraimense, a formação de professores para atuação na educação básica - séries iniciais, tivemos experiências de excelência, como Curso Magistério, Logos II, e uma versão mais renovada e regionalizada denominada de Caimbé, todos de nível médio.

Mas, os depoimentos são corriqueiros: "aprendi a ensinar no Magistério", "descobri minha vocação para ser professor no magistério, embora fôssemos apenas três homens na sala", "nos encontros pedagógicos do Logos II, ou aprendia a dar aulas ou não concluía o curso", "o Caimbé foi uma última chance em Roraima para quem não fez magistério".

Após essa fase, ocorreu a formação dos Institutos Superiores de Educação, com a missão de ofertar o Normal Superior que surge de forma prática e realista, com proposta pedagógica e currículos voltados para a formação de professores. Porém, mais uma vez, notadamente sem pesquisa e avaliação pública dos resultados obtidos com o Normal Superior em cada uma dessas instituições, o curso foi extinto.

Daí, foram intensas as aberturas de novos cursos de pedagogia e outras licenciaturas em diversas instituições, com uma grande oferta de vagas.

Os cursos, independentemente da instituição ofertante se apresentam como uma grande reflexão teórica de autores, sem formação pedagógica. As aulas se resumiam em leituras de textos e seminários apresentados como trabalho de grupos. E os professores, os avaliadores e mediadores dos debates.

Os acadêmicos, mesmo com as inúmeras reflexões em sala de aula, sem técnicas de ensino, sem metodologias práticas, sem estágios supervisionados, não conseguiram "aprender a ensinar". Segundo Streck (2004, 9-40) "O tempo de Rousseau é o grande período da Enciclopédia e do iluminismo, tão próximo e tão distante de tudo que fomos e somos. (...) A aprendizagem dessa profissão se fará na prática (...)".

A formação continuada foi o sinal verde, a saída para suprimos essa grande lacuna na formação dos professores que não aprenderam a ensinar, nem tampouco a alfabetizar, não aprenderam análise de indicadores, nem avaliar.

Os cursos de formação continuada tratam do conhecimento didático específico, e além disso, são indutores da valorização profissional, principalmente para os professores cujas ferramentas da contemporaneidade estão tão distantes quanto às vilas e comunidades ribeirinhas, do campo e indígenas da Amazônia.

A oportunidade de "encontrar para estudar e aprender a ensinar" significam em quatro verbos, "esperançar" que se traduz no sonho de

um professor voltar a ensinar com alegria no meio de terras alagadas e escola suspensa (palafita), aula de pescaria na beira do rio e no meio da floresta com o auxílio imprescindível do tuxaua (líder indígena), presenciar os sábios da floresta contarem histórias aos alunos, os mestres griôs cantarem seus versos.

E a partir dessas lições de vida, o professor saber protagonizar a gramática, a matemática, a geografia, a filosofia, a sociologia, a história, as ciências naturais, enfim, uma aula para a vida.

SINAL VERDE: PREMIAÇÕES

O foco deve ser sempre o pedagógico com intervenções didáticas que resultem na construção de um processo de aprendizagem eficaz para oportunizar aos alunos novas conquistas interativas, com práticas sociais fora da escola, integração com outras realidades, inclusive virtuais.

Nessa perspectiva, surge novo sinal verde: as premiações de alunos e professores. Resultado de um planejamento estratégico do Departamento de Políticas e Projetos Especiais da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima. Em 2011, foram 23 alunos premiados:

a) Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): 16 (dezesseis) alunos premiados (Escola Estadual Penha Brasil, Escola Estadual Lobo D'Almada, Escola Estadual Monteiro Lobato, Escola Estadual Euclides da Cunha, Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira – Caroebe, Escola Estadual Maria dos Prazeres

Mota, Escola Estadual Fernando Grangeiro, Escola Estadual Ayrton Senna, Escola Estadual Manoel Augustinho de Almeida – Iracema);

b) Concurso Nacional e Internacional de Redação de Cartas: 1º Lugar Nacional – 01 (uma) aluna – Escola Estadual Lobo D'Almada;

c) Feira Nacional de Ciências: 04 (quatro) alunos premiados. Sendo, 02 (dois) da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade e 02 (dois) da Escola Estadual Hidelbrando F. Bitencourt;

d) Prêmio FEMACT (Fundação Estadual de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia): 02 (dois) alunos premiados (um da Escola Estadual São Vicente e um da Escola Estadual Otília Pinto – Cantá);

e) Prêmio Jovens Embaixadores: 01 (um) aluno (Escola Estadual Argentina Castelo Branco – Bonfim).

O reflexo do planejamento para oportunidades de eventos, prêmios e concursos, atingiu alunos e professores. Facilitar a participação com passagens e diárias (quando o prêmio não conceder benefícios impeditivos) foi fundamental para a conquista dos prêmios e surge nos ambientes escolares, uma disponibilidade para uma nova prática social no contexto escolar. Em 2011, foram premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): 02 (dois) professores; além disso, houve a premiação das escolas:

a) Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): Escola Estadual Gonçalves Dias, Escola Estadual Maria dos Prazeres Mota e Escola Estadual Vitória Mota Cruz;

b) Prêmio Gestão Escolar - CONSED/UNDIME/MEC: Escola Estadual Princesa Isabel (ficou entre as seis finalistas do Brasil);

c) Prêmio Escola Cidadã – Concurso Nacional de Redação da CGU (Controladoria Geral da União): Escola Estadual Lobo D'Almada, em 1º lugar Nacional.

Em resultado parcial, no ano de 2012, a Escola Estadual Lobo D'Almada também figurou entre as seis finalistas do Brasil no Prêmio Gestão Escolar promovido pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação), UNDIME (União dos dirigentes Municipais de Educação) e MEC (Ministério de Educação).

No Prêmio da Agência Nacional de Águas, a Escola Estadual Pedro Elias figurou em 1º lugar Nacional.

Nas Olimpíadas Escolares, a Escola Estadual Coema Souto Maior e Escola Estadual Pedro Elias, conquistaram medalhas de bronze em duas modalidades esportivas, na categoria mirim.

São sinais verdes, de esperança, de perspectivas e de que o percurso do planejamento viabiliza uma educação com responsabilidade social.

PERIGO: NA ESCURIDÃO NEM TODAS AS ONÇAS SÃO PARDAS

Como entender a educação na contemporaneidade sem formação de professores diante das tecnologias da informação, da era digital, e da globalização das informações e do conhecimento? Qual a capacidade técnica do professor que só aprendeu a refletir (ler textos e realizar seminários) e não a planejar uma simples aula? Como resolver o distanciamento entre a formação inicial do professor e sua prática no

exercício da docência para um aluno que sabe tudo de informática e seu professor tem dificuldades com a tecnologia de seu próprio celular?

É necessário garantir a efetividade das avaliações nos cursos de formação de professores, inclusive nos procedimentos de estágio, monitoria, tutoria, na aplicabilidade dos referenciais curriculares e como ocorre a aprendizagem dos estudantes. Vejamos o depoimento de Toru Kumon:

No começo não sabia o que fazer. Era como ter sido incluído num jogo Marhojon (jogo de peças chinês para brincar com 4 participantes) ou de baralho, sem conhecer as regras. Mas, à medida que ia me esforçando, fui me adaptando ao esquema da escola. (2004, p.14).

Outro aspecto importante é a formação em serviço, que necessita de uma gestão escolar por resultados (metas e prazos estabelecidos), com prevalência da participação comunitária, órgãos colegiados (Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar); incentivo aos professores comprometidos com o projeto pedagógico da escola; aplicação do Regimento Interno e da legislação em vigor para qualquer membro da comunidade escolar que esteja em desacordo com a política da escola; e com o envolvimento dos estudantes fortalecendo o protagonismo juvenil.

O perigo é a escuridão. Não apreender métodos de análise de indicadores. O sistema deve ter disponibilidade, capacidade e habilidade para estabelecer critérios de avaliação e produzir mecanismos de eficácia para combater os desequilíbrios dos dados e

propor ideias renovadoras para o progresso dos alunos, ou incentivar os próprios alunos para o autodidatismo como explicita Toru Kumon:

Eu acredito que a busca da capacidade de estudo corresponde ao aperfeiçoamento do ser humano e tenho comprovado esta minha convicção através de uma longa experiência. Quando o homem supera seus próprios limites, afirma a credibilidade em si mesmo e no potencial humano. (1999, p.58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as oportunidades atuais de comunicação em contraposição às realidades que não estão integradas à lógica da globalidade, as perspectivas de uma formação de professores se constituem como uma das ferramentas mais eficazes para uma educação no contexto contemporâneo. Uma educação com foco nas práticas educacionais, mas voltada para os valores sociais, econômicos, humanísticos, culturais, históricos e de direitos fundamentais.

A análise dos indicadores retratam a realidade a ser construída com intervenções prepositivas para o contexto do direito de aprender que envolve ambiente adequado, aulas com conteúdos e metodologia que favoreçam à aprendizagem e acima de tudo, que despertem o interesse dos alunos para sua própria autonomia, seja pelo autodidatismo desvendando os segredos do conhecimento, seja a atitude de superar seus próprios limites e administrar suas vidas com foco na satisfação pessoal, coletiva e comunitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KUMON, Toru. **Vamos tentar!**: Buscando o potencial intelectual da criança: autobiografia do professor Toru Kumon. Tradução Centro de Pesquisas Toru Kumon – Japão. São Paulo, Kumon Instituto de Educação Ltda., 2004, p. 14.

_____. **Buscando o infindável potencial humano**. Tradução Márcia Sayuri Shimizu. São Paulo, Kumon Instituto de Educação Ltda., 1999, p. 58.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta de Mattos: adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. Rio de Janeiro. Editora Globo, 1989, pp 162-163.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação, sob Coordenação Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte. Editora autêntica, 2008, pp. 9-40.

Disponível em: Arquivos de entrevistas e reportagens de Educação. CAPES. Projeto Novos Talentos – Formação de Professores na contemporaneidade. (Divulgação em várias emissoras de televisão e rádios de Roraima, em 24/09/12) ASCOM/SECD/RR, 2012. (Rodrigues, L. 24/09/2012 – Coletiva para Imprensa).

Disponível em: <http://www.msnoticias.com.br/?p=ler&id=92986> & [HYPERLINK "http://www.msnoticias.com.br/?p=ler&id=92986"](http://www.msnoticias.com.br/?p=ler&id=92986) & [HYPERLINK "http://www.msnoticias.com.br/?p=ler&id=92986"](http://www.msnoticias.com.br/?p=ler&id=92986), acesso em 18/10/12. Disponível em: Perfil educacional do Sistema Estadual de Educação. Organizadora: Selma Mariot. GAIE/SECD/RR - Censo Escolar/2010).

CAPÍTULO 8

Estágio docente e auxílio didático no ensino de cursos de licenciatura

ESTÁGIO DOCENTE E AUXÍLIO DIDÁTICO NO ENSINO DE CURSOS DE LICENCIATURA

Elói Martins Senhoras
Amarildo Nogueira Batista

INTRODUÇÃO

A vivência e a análise da estrutura universitária mostram que desde a relação professor-aluno até as relações do chefe de departamento com seus professores, dos diretores com os representantes das unidades, dos órgãos superiores com os de nível subordinado, as formas de poder dominantes na estrutura da sociedade são transplantadas para o interior das instituições de ensino superior e recriadas com seus atributos próprios.

O processo *ensinar* nesse ambiente institucional torna-se complexo no momento em que o professor se institucionaliza não como *pessoa*, mas se resume simplesmente pela sua *função*. Nesta condição, quebram-se os laços de solidariedade, eliminando os elementos que fazem vivenciar o autêntico processo de ensino-aprendizagem.

Com raras exceções, os processos dominantes de hierarquização e de burocratização não erigem a estrutura do ensino. Dessa forma, como nos movimentos atuais na sociedade que buscam um processo democratizante via a descentralização e gestão participativa, o mesmo acontece nas instituições de ensino superior, com o surgimento de exigências de agências de fomento, como da CAPES e CNPq, que

inserem políticas educacionais *bottom-up*, possibilitando novos processos mais participativos para pós-graduandos e monitores no binômio *ensino-aprendizagem* e a quebra de verticalidades na hierarquia universitária.

São estas políticas de experiência universitária, de baixo para cima, a serem discutidas neste artigo, explicitando essencialmente seu caráter micro-educacional quanto aos seus impactos e possibilidades nas instituições de ensino superior em cursos de licenciatura, por meio do estudo de caso dos programas de estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos.

O artigo está dividido em três seções. A primeira seção dedicar-se-á à discussão sobre a formação do estudante de cursos de licenciatura no ensino superior e a necessidade de mudança do paradigma de ensino. Em seguida serão abordados os prós e contras da participação de pós-graduandos e graduandos no ensino. Finalmente, na terceira seção apresentar-se-á algumas últimas considerações à guisa de conclusão.

O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE CURSOS DE LICENCIATURA

O *paradigma tradicional* de ensino de cursos de licenciatura no ensino superior encontra-se em uma conjugação de dois planos específicos, o *plano institucional do ensino* e o *plano da formação da aprendizagem*, que não são propriamente uma clivagem do discurso didático-científico, mas antes, partes extremas de uma relação.

O resultado desta relação extremada de ensino tem sido uma *educação bancária* ou *bancarismo*, uma vez que unilateralmente o professor “deposita os conhecimentos nos alunos”, sem reflexões, sem críticas, sem posturas diferenciadas diante das informações, tornando a educação apenas um produto de transmissão, organizado logicamente pelos professores e lançado aos alunos de forma preestabelecida (FREIRE, 1987).

Sabe-se que a questão teórico-metodológica, na didática dos cursos universitários de licenciatura, pouco se alterou até os dias presentes, embora alguns profissionais se esforcem na realização de trabalhos pedagógicos diferenciados.

As características do sistema de ensino brasileiro incorporam a noção de que a educação superior tende a desempenhar uma pluralidade de papéis freqüentemente contraditórios, que se acentuam ainda mais numa sociedade estratificada e diferenciada como a que aqui se apresenta.

Um fato basilar no ensino superior brasileiro e mundial dos cursos de licenciatura que não pode passar despercebido da academia é a característica de um elevado percentual de alunos que estudam cada especialidade se tornarem professores de nível secundário ou continuarem seus estudos a fim de formarem-se como professores e pesquisadores universitários, reproduzindo esse círculo vicioso (FABREGAT, 2001).

Isso demonstra, em parte, que muitas dos problemas metodológicos que circundam o ensino nos cursos de licenciatura no Brasil são provenientes da formação de professores, haja vista que até

mesmo alguns destes cursos que habilitam professores desconsideram a realidade da prática pedagógica. (MOREIRA *et al*, 2006).

Diante deste fato, a formação universitária do estudante de um determinado curso de licenciatura deve passar por uma mudança de paradigma, a fim de se tornar um processo duplo de desenvolvimento de competências, onde se combina a formação científica com a formação didática.

Essa tendência aponta para uma mudança do tradicional modelo de aprendizagem, em prol de um processo de aprendizagem mais ativo, onde a participação toma espaço e torna-se a principal ferramenta na obtenção e busca de novos conhecimentos e atualização de informações.

A consolidação de conteúdos trabalhados nos cursos de licenciatura são os primeiros passos para a mudança, mas ao aluno não basta o domínio de conceitos teóricos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, revendo a didática e a metodologia que instrumentalizam os estudantes no exercício da profissão docente.

Na formação profissional-docente do estudante as estratégias de ensino-aprendizagem com cargas práticas merecem destaque, já que vêm sendo negligenciadas nos currículos universitários, diante do monopólio da construção de conhecimento restrita ao *núcleo duro* dos professores universitários.

Nos cursos brasileiros de licenciatura predominam o *modelo 3+1* de formação docente do estudante, o qual após três anos de uma formação inicial centrada nos conteúdos específicos sucede-se um

quarto e último ano, em que se valorizam as questões educativas (CLAUDINO, 2005).

A mudança de paradigma impõe que o ensino de licenciatura se inscreva em uma perspectiva interacionista e sócio-contrutivista mais contínua, que valorize as aprendizagens significativas e contextualizadas, assim como os raciocínios com características reflexivas e, portanto, críticas.

O processo de desconstrução da razão e dos valores instrumentais e a construção de valores e ações críticos perpassam pela eminente superação das estruturas de desigualdade na sala de aula, rompendo a relação mecanicista de ensino-aprendizagem dos atores professor-aluno.

Diante da matriz de valores e ações presentes nas ciências, alguns especialistas identificam nas metodologias de ensino-aprendizagem de estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos elementos que contribuem para a ultrapassagem de um paradigma tradicionalmente positivista-racional, principalmente para compreender como pode haver avanços na geração e compartilhamento do conhecimento em uma sala de aula (PACHANE, 2003).

Por um lado, enquanto no modelo tradicional de formação do estudante de cursos de licenciatura prevalece ora uma ultra-relativização dos valores e ações, ora uma racionalidade técnica associada a uma matriz disciplinar positiva de valores e ações reprodutivas de hierarquias; por outro lado, com a mudança do modelo de formação, por meio dos programas de estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos, surge uma proposta de

modelo reflexivo e construtivo de novas racionalidades que aposta na prática.

A metodologia de ensino-aprendizagem proposta traz a aproximação de uma abordagem mais reflexiva e construtivista de educação aos estudantes participantes, de forma a ampliar os seus campos de valores científicos, além de posturas puramente positivistas de um racionalismo científico, ou posturas conformadas ou relativistas.

Considerando as potencialidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a prática rotineira de “transmitir conhecimentos” deve ser questionada e reavaliada em detrimento das teorias de ensino e aprendizagem que sugerem práticas significativas por meio das quais o aluno deve ser considerado como sujeito ativo em seu processo de formação, sendo a meta desse processo a construção de um conhecimento efetivo.

O ensino dos cursos de licenciatura deve ser repensado criticamente, não limitando o aluno à reprodução das relações dominantes, uma vez que ensinar é primordialmente o trabalho do aluno com o saber, sob a mediação do professor (VLACH, 1989).

A reflexão em análise reforça o posicionamento de que a formação deve ser pautada pela construção de estratégias de ensino-aprendizagem que estabeleçam um vínculo entre teoria e prática, entre o saber e o fazer pedagógico, para que a formação atenda às reais necessidades do mundo atual, valorizando a formação integral, como professor e pesquisador.

As políticas de ensino-aprendizagem conjugadas nas experiências de estágio docente e assistência discente desempenham um

papel de inovação, ao criar uma ruptura com os paradigmas hierarquizados de ensino do paradigma tradicional, por meio de uma proposta construtivista coletiva, em que a fragmentação do ensino-aprendizagem e o abismo que há entre teoria-prática cede lugar a um conhecimento horizontal e compartilhado.

Nesse sentido, esses métodos de ensino-aprendizagem, dentre outros possíveis, abrem espaço aos alunos para manipularem, conhecerem e assumirem responsabilidades, ao compartilharem com o discurso institucional o caminho da constituição do próprio discurso.

A partir dessa proposta construtivista de ensino, pode-se depreender que há uma relação estreita entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a atividade produtiva implica conhecimento e que o conhecimento pressupõe uma produção sociocultural anterior.

MUDANÇA DE PARADIGMA E ESPECULAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE PRÁXIS EDUCATIVA NA ERA DO CONHECIMENTO

Objetivando entender as particularidades da globalização em difusão a partir do último quartel do século XX, autores de diferentes áreas vêm cunhando designações e desenvolvendo formas de categorizá-las, por meio de uma variedade de descrições.

Dentre as convergências nas caracterizações e análises realizadas, identifica-se a crescente relevância e complexidade da

informação, do conhecimento e das tecnologias de informação, como elementos fundamentais da dinâmica do novo padrão educacional.

O contexto atual se caracteriza por mudanças aceleradas e a capacidade de gerar e de absorver conhecimentos vem sendo considerada crucial para formação de um indivíduo. Para acompanhar as rápidas mudanças em curso, torna-se de extrema relevância a aquisição de novas capacitações e conhecimentos, o que significa intensificar a capacidade dos indivíduos.

Mas o que deve ser feito para que pessoas possam desenvolver talentos e atingir excelência em seus intelectos? Segundo Ludwig (1997), uma revolução da educação e pela educação. No novo paradigma educacional, os estudantes devem ser colocados como agentes pró-ativos do processo educacional, daí há necessidade de inseri-los no desenvolvimento de projetos, de pesquisas e artigos supervisionados por professores.

As mudanças no paradigma educacional envolvem uma série de transformações de atitude, tanto por parte do corpo docente quanto do discente, além da integração do processo ensino-aprendizagem com as novas tecnologias de informação.

O paradigma tradicional do ensino superior demonstra que os cursos de licenciatura ainda estão voltados para o professor como transmissor das informações, e o aluno receptor/repetidor das mesmas na hora da avaliação.

Não obstante, a docência em tempos de tecnologias digitais passa a requer um estado permanente de aprendizado em razão da situação gerada pelos novos recursos. Estimular espaços inovadores de

reflexão, despertar a curiosidade, aguçando elaborações em torno dos novos parâmetros, fazendo um bom uso das tecnologias é tarefa do docente.

O professor já não pode perceber-se como a única fonte de informação, o detentor exclusivo de conhecimentos. Mesmo assim, o seu papel cresce em significado na medida em que passa a atuar como uma espécie de gestor, de orientador, de intermediador, de facilitador em meio à profusão de informações disponíveis, tendo claro que informação por si só não significa entendimento.

Isso não responde mais às atuais necessidades. Com a modificação no foco, ao invés de memorizar conteúdos, o aluno deve exercitar suas habilidades, que o levarão à aquisição de grandes competências. Vive-se, em uma sociedade cuja única certeza é a mudança. Hoje, mais do que nunca, a criatividade é fundamental para surpreender e conquistar, é preciso ter inovação para a realização de um trabalho.

Com a transição da era da informação para a era do conhecimento, compreende-se que a informação, por si só, não gera novos conhecimentos. Informação gera conhecimento quando algo de novo for criado a partir do desenvolvimento de um novo processo educacional que preze por uma maior interatividade no processo de aprendizado entre os agentes envolvidos – professores e alunos – por meio de pesquisas, artigos, iniciações científicas e projetos. Nesse processo educacional, o novo paradigma se manifesta por meio da gestão do conhecimento dentro da universidade.

O desafio da gestão baseada em conhecimento é entender como um curso de licenciatura possa funcionar enquanto inteligência coletiva, para atingir plenamente os seus objetivos no ensino médio. A partir da consolidação dos novos recursos, o nível crítico de aprendizagem aumenta, de forma a aprofundar cada vez mais a articulação ensino/investigação, com ênfase para pesquisas relacionadas às novas tecnologias. Assim, com as novas tecnologias de informação, não há mais espaço para quem mantém uma postura estática em termos de aquisição de novos saberes, pois a abertura para as mudanças e a renovação dos conhecimentos são basilares.

O cenário é de convivência: existem muitas universidades cuja gestão da informação se dá apenas no nível da informação vinda de fora, sem ainda se darem conta da importância estratégica da gestão do conhecimento interno, gerado a partir dessas informações. Assim, para alguns cursos o núcleo de informação segue ainda o tradicional modelo de biblioteca técnica interna ou do centro de documentação ou de informação, sendo que esses últimos nada mais são do que um misto de biblioteca, por possuírem acervo, acrescidos de alguns serviços, como os de seleção, análise e divulgação de informações.

Por outro lado, crescem em número e importância os sistemas de informação conjugados, nos quais bibliotecas virtuais sem acervo físico e com foco de atuação no acesso e pesquisa de informações suprem centros de inteligência competitiva, de maneira rápida e custo-efetiva.

Em um mundo de competitividade global, não basta para grande parte dos profissionais ter ou saber onde encontrar ou acessar a

informação; é necessário analisá-la, interpretando-a a luz dos cenários geoambiental, social, tecnológico, de mercado, dentre outros.

O professor formado por um curso de licenciatura deve ser capaz de propor soluções que sejam não apenas tecnicamente corretas, mas deve ter a ambição de considerar os problemas em sua totalidade, em sua inserção numa cadeia de causas e efeitos de múltiplas dimensões. Não se adequar a esse cenário, sem procurar formar profissionais com tal perfil, significa atraso no processo de desenvolvimento.

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil têm procurado, por meio de reformas periódicas de seus currículos, equacionar essas demandas, entretanto, essas reformas não têm sido inteiramente bem sucedidas, dentre outras razões, por privilegiarem a acumulação de conteúdos como garantia para a formação de um bom profissional (DCNCG, 2002).

As tendências atuais vêm indicando uma direção de cursos de graduação com estruturas flexíveis, permitindo que o futuro profissional a ser formado tenha opções de áreas de conhecimento e atuação, articulação permanente com o campo de atuação do profissional, base filosófica com enfoque na competência, abordagem pedagógica centrada no aluno, ênfase na síntese e na interdisciplinaridade, preocupação com a valorização do ser humano e preservação do meio ambiente, integração social e política do profissional, possibilidade de articulação direta com a pós-graduação e forte vinculação entre teoria e prática.

O perfil dos egressos de um curso de licenciatura deve compreender essa sólida formação técnica, científica e profissional

geral estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Para o alcance destes objetivos, a formação de um professor em um curso de licenciatura requer, além das disciplinas obrigatórias do currículo do curso, atividades complementares, tais como iniciação científica, programas acadêmicos amplos, a exemplo do Programa de Treinamento Especial (PET) da CAPES, programas de extensão universitária, visitas técnicas e trabalhos de campo, eventos científicos, além de atividades culturais, políticas e sociais, dentre outras, desenvolvidas pelos alunos durante o curso de graduação. Essas atividades complementares visam ampliar os horizontes de uma formação profissional, proporcionando uma formação sócio-cultural mais abrangente por meio de um processo de *reflexão-na-ação*.

Para os estudantes isso reflete em novas exigências em sua formação acadêmica, o que engendra repensar o tradicional paradigma educacional em seus cursos de licenciatura, seus atores e processo de interação professor-aluno.

A sala de aula comumente tem sido reconhecida como o lugar das certezas, onde o professor é a principal fonte de informação, ao repassar para os alunos as verdades legitimadas. A organização do espaço escolar é tradicional, espera-se dos alunos que eles saibam ouvir e repetir. Nesse cenário, o sucesso acadêmico é medido pela possibilidade de o aluno demonstrar que memorizou dados e ou mecanizou procedimentos técnicos.

Os críticos do paradigma educacional dominante afirmam que ele está próximo de fase de esgotamento, dando lugar para um novo paradigma que está em emergindo, cujo fortalecimento cada vez mais palpável dependerá da difusão entre o corpo docente.

A própria revolução tecnológica está questionando as formas tradicionais do ensino, pois cada vez mais o papel da fonte da informação está sendo repassado, com inúmeras e incontáveis vantagens, para as redes computacionais. Não terá mais espaço a figura do professor transmissor de informações, pois elas se avolumam nos arquivos, disquetes, *CD-Roms*, *internet* etc. Ou o papel do professor e da universidade se redimensiona ou ficarão cada vez mais obsoletos e dispensáveis.

A mudança de paradigma requer uma expansão não apenas das percepções e das maneiras de pensar o processo de ensino, mas também dos valores que orientam o ensino para o quadro docente.

Diante destes fatos, o que se torna importante para o aluno de um curso de licenciatura, não é apenas ter acesso à informação ou possuir um conjunto dado de habilidades, mas fundamentalmente ter capacidade para construir novas habilidades conhecimentos, o que pode ser chamado de *learning-by-learning*.

Se as mudanças não são compreendidas pelos professores ou instituições, o trânsito para o futuro desse processo pode ser traumático. Sem uma cultura nova, assumida pelo corpo docente não surgirá um novo modelo que reclame complementar o atual paradigma educacional e que anuncie uma nova postura dos estudantes.

As exigências dessa visão de ciência requerem um processo de ensino-aprendizagem que não somente enfoque a transmissão de informações, mas principalmente que auxilie o estudante a intervir nas informações disponíveis, de forma a sedimentar o conhecimento por meio de um posicionamento mais pró-ativo.

PARTICIPAÇÃO DE GRADUANDOS E PÓS-GRADUANDOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZADO

A excelência de uma universidade não se faz somente por meio da sua capacidade de produzir conhecimentos, mas também por sua capacidade de formar profissionais e indivíduos qualificados para atuar nos mais amplos setores das atividades humanas e esta responsabilidade está principalmente assentada no processo de ensino-aprendizagem.

Na era da gestão do conhecimento, as políticas de ensino superior no Brasil têm incentivado a *formação e qualificação* por meio da participação de alunos de pós-graduação em programas de estágio docente e alunos de graduação na assistência didática junto a um professor responsável, uma vez que reconhecem a importância destes programas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao futuro docente.

O Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta como requisito para a concessão da bolsa de pós-graduação, para a

manutenção em tempo integral de alunos com excelente desempenho acadêmico, a realização de *estágio de docência*, considerado como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação (CAPES, 2002).

Os bolsistas das diversas agências de fomento federais e estaduais, em particular da CAPES, são incentivados a participar de Programas de Estágio de Docências (PED), com vistas a adquirirem a experiência docente podendo ou não receber bolsa mensal.

Nessa normativa nacional da política educacional engendrada pelas instituições de fomento, o Programa de Estágio de Docência (PED) faz parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo que a participação no programa confere créditos ao aluno pós-graduando no cumprimento dos pré-requisitos para a defesa do título, podendo ou não ser remunerado, ficando a critério da instituição.

Os programas de assistência didática por alunos de graduação são uma iniciativa de algumas agências de fomento e de algumas universidades e objetivam colocar um aluno-bolsista no auxílio à determinada(s) disciplina(s) de graduação, dentro e fora de sala de aula, sob a orientação de um professor responsável.

No Brasil, o Programa de Auxílio Didático (PAD) direcionado à integração de alunos de graduação em atividades de auxílio ao docente, possui um canal de financiamento federal por meio de bolsas PIBIC/CNPq.

O aluno de graduação atua basicamente no auxílio à determinada(s) disciplina(s) de graduação, dentro e fora de sala de aula, em atividades como: auxílio na preparação de aulas e de material didático, aulas de reforço (teóricas e de laboratórios) etc, possibilitando assim um melhor aproveitamento da(s) disciplina(s) envolvida(s), bem como um melhor desenvolvimento do aluno, no seu curso de graduação (UNICAMP, 2007).

É possível observar que os programas de *auxílio didático de graduandos* e *estágio docente de pós-graduandos* no caso do ensino de cursos de licenciatura possibilitam a potencialização da formação teórica e prática dos alunos de graduação e pós-graduação ao participarem efetivamente de atividades didáticas sob a orientação de um professor responsável, além de contribuírem para a melhoria do ensino universitário.

No ensino de um curso de licenciatura, o estagiário docente (pós-graduando) e o auxiliar didático ou monitor (graduando) são pedras de toque nesse processo, pois agem como catalisadores na aprendizagem, visto que dispõem de mais tempo que os professores e são mais próximos dos alunos. Além disso, a proximidade, tanto do estagiário-docente quanto do auxiliar didático, reflete-se na pouca diferença de idade entre as pessoas envolvidas, ou seja, os alunos sentem-se mais à vontade para expressar as suas inseguranças, dúvidas e opiniões. Com isso, é possível a identificação das dificuldades de aprendizagem da maioria dos alunos da turma e até as dificuldades particulares.

Assim o estagiário docente detecta a dificuldade de aprendizados do(s) aluno(s) e revisa em atividades de monitoria ou reforço e age como um catalisador no processo de aprendizagem destes alunos, o que seria mais difícil para o professor responsável, uma vez que este possui menos tempo disponível.

Este processo se caracteriza por uma política duplo-ganhadora, pois se registra, por um lado, que tanto os alunos se beneficiam quanto o estagiário docente, o primeiro por ter seu processo de aprendizagem otimizado e o segundo por adquirir experiências docentes, que lhe serão muito úteis no futuro na sua atividade docente; e, por outro lado, os alunos de graduação ganham apoio e reforço ao seu processo de aprendizagem tradicional, e os professores otimizam o tempo gasto no preparo de atividades didáticas, tendo maior disponibilidade junto aos seus orientados no desenvolvimento de pesquisa.

Esta cadeia de ações e reações e seus respectivos produtos estão inseridos em uma rede de fluxos de atividades que, relacionalmente, permitem um melhor aproveitamento e fortalecimento dos recursos humanos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, seja por meio, de uma melhoria na capacidade de ensinar, na melhoria da aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades didáticas ou no desenvolvimento de competências.

Apesar da dificuldade em se quebrar paradigmas e em se processar transformações nas estruturas do ensino universitário, a ruptura trazida pelas políticas de ensino-aprendizagem possibilitam um “casamento” entre teoria e prática.

Essas experiências mostram-se inovadora por serem um veículo do aprendizado que possibilita um conjunto de interações entre diversos atores endógenos à universidade por meio de formatos *learning by interacting* e *learning by doing*.

PRÓS E CONTRAS DA PARTICIPAÇÃO DE PÓS-GRADUANDOS E GRADUANDOS NO ENSINO DE CURSOS DE LICENCIATURA

No desenvolvimento do programa de estágio de docência alguns cuidados devem ser tomados para que os pós-graduandos não sejam utilizados para minimizar a necessidade de contratação docente ou aliviar a carga didática dos professores. Também se deve tomar o cuidado para que os estagiários não sejam tomados como monitores ou simplesmente como auxiliares na preparação de material didático ou exercícios práticos.

No entanto, se o processo permite que tanto os alunos de graduação quanto o estagiário docente se beneficiem quanto à experiência didática, há o risco da perda de qualidade do ensino quando não há a preparação adequada e a falta de supervisão de um professor responsável. Esta afirmação implica que o estagiário docente inexperiente não se beneficia das experiências que o professor responsável possui e, conseqüentemente, não terá um bom desempenho como catalisador do processo de aprendizagem dos alunos e o programa não terá seus objetivos cumpridos. Além disso, pode até haver uma

perda de qualidade do processo ensino-aprendizagem, se não houver uma adequada supervisão do professor responsável.

Diante destes fatos, mecanismos de regulação e incentivos devem ser discutidos para uma melhor interação e aperfeiçoamento entre os diferentes atores do *continuum* ensino-aprendizado.

A possibilidade de executar bem a docência está também intimamente ligada à imagem que os alunos fazem do estagiário. Se o pós-graduando tem uma imagem legitimada frente aos alunos da graduação como sendo professor, o que não exclui a necessidade de um professor-orientador, ao invés de um simples estagiário, melhores resultados serão obtidos. Por outro lado, aqueles pós-graduandos que são apresentados como estagiários ou auxiliares de professores, tipicamente, têm maiores dificuldades na condução das aulas.

O sentimento de perceber-se e reconhecer-se professor em seus limites e possibilidades permite ao pós-graduando adquirir autoconfiança, levando-o ao reconhecimento sobre a forma de ser e de ensinar, ao crescimento enquanto professor, às reflexões sobre as necessárias mudanças para o auto-aperfeiçoamento. Ademais, a prática assistida por um professor responsável e a possibilidade de reflexão aberta por encontros e *workshops* possibilita aos estagiários pós-graduandos maior engajamento, melhores condições de adquirir autonomia e autoconfiança, melhores condições de tomar decisões.

A capacitação institucional para desenvolver processos de capacitação docente é processual e deve permitir que o pós-graduando, na sua prática docente, materialize o processo de ensino, seja em relação à dimensão universal - a construção da cidadania -, seja em relação à

dimensão particular nas suas duas vertentes – da produção e da socialização do conhecimento (MAZZILLI, 1995).

Na capacitação do pós-graduando é fundamental que haja reuniões entre os docentes de forma a possibilitar reflexões e análises que favoreçam reorientar a prática educativa voltado para o aprimoramento ou transmissão de novas técnicas didático-pedagógicas, com o objetivo de melhorar a transmissão do saber aos alunos. Neste aspecto é de fundamental importância o apoio de pedagogos, cuja área de conhecimento fornece ferramentas para o sucesso deste empreendimento.

Diante destes fatos apresentados, mecanismos de regulação e incentivo deverão ser discutidos para uma melhor interação e aperfeiçoamento entre os diferentes atores do *continuum* ensino-aprendizado. Não obstante, a mobilização de estudantes de pós-graduação e graduação no ensino e auxílio didático dos cursos de graduação pode se mostrar como uma política educacional duplo-ganhadora (*win-win*), onde a grande oportunidade a ser aproveitada pela consolidação de um ensino cada vez mais responsável e participativo está na raiz de uma estratégia conjunta de articulação de ganhos trazidos pela *práxis* docente e discente.

As avaliações críticas dessas experiências de ensino-aprendizagem são importantes e necessárias, pois possibilitam a criação de *feedbacks* endógenos às universidades, além de difundirem padrões de experiências bem sucedidas para demais instituições de ensino superior no sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO

A chamada terceira revolução industrial do sistema capitalista, que está ocorrendo no domínio da comunicação e transmissão da informação, mais do que nunca, está colocando o conhecimento como elemento estratégico (PERROW, 1986).

Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, e não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética, são todos amplificadores e extensões da mente humana (VOLNEI, 1999).

Nesse cenário de centralidade do conhecimento, o ensino universitário vem sofrendo grande pressão nos últimos anos, pois é esperado que ele seja capaz de habilitar, e preparar milhares de jovens para as atividades profissionais que serão executadas após o término do curso.

Se essa pretensão em atender aos anseios e necessidades desses milhares de jovens já não fosse o suficiente, a universidade tem que fazê-la com recursos cada vez menores e enfrentando mudanças radicais no meio ambiente do trabalho, as quais são ditadas pela chamada globalização.

Essa grande pressão vem causando impactos no ensino universitário, deixando, tanto docentes quanto discentes, extenuados, pois os professores precisam estar continuamente a par dessas tendências e precisam transmiti-las por longos períodos e de maneira repetitiva; já os alunos precisam apreender esse conhecimento e

reproduzi-lo, apesar de muitas vezes não perceberem nenhuma ligação com a prática.

Há um grande descontentamento que tem como principais fatos geradores o distanciamento entre teoria e prática no ensino universitário, e os papéis hierarquizados exercidos por professores – “transmissores de conhecimento” – e alunos – “reprodutores de conhecimento”.

Apesar da dificuldade em se quebrar paradigmas e em se processar transformações nas estruturas do ensino universitário, a ruptura do estereotipado papel do aluno como sendo passivo precisa ser perseguido com empenho, a fim de ser possível melhorar a qualidade do ensino ministrado em nossas universidades.

Em primeiro lugar, uma das maneiras de se conseguir esse posicionamento mais pró-ativo dos alunos, de forma a estabelecer uma maior interatividade na ofuscada relação professor-aluno dos cursos de licenciatura, consiste em trazer aos alunos experiências práticas de pesquisas e elaboração de artigos, tais como contatos com a realidade na elaboração de projetos por meio do estímulo à utilização de bibliotecas tradicionais e virtuais, laboratórios tradicionais e virtuais, bancos de dados de artigos científicos e a sistemas integrados de informação.

Em segundo lugar, destaca-se que a participação de alunos de pós-graduação e graduação em programas de estágio docente e auxílio didático nos cursos de licenciatura constitui uma tendência nas universidades públicas brasileiras que deve ser discutida sob uma ótica crítica de pensar o processo de aprendizagem e ensino, uma vez que

existe um crescente incentivo das agências de fomento e pesquisa no ensino superior.

A experiência dos programas de auxílio didático de graduandos e estágio docente de pós-graduandos no ensino tem uma qualidade holística, pois traz um sentido de totalidade nas dimensões pedagógica e institucional. Ao oferecer direções para o planejamento pessoal do estudante e para formação de professores, os programas estimulam alunos de graduação ao interesse de fazer pós-graduação e aos alunos de pós-graduação de se tornarem, além de pesquisadores, bons professores.

Se, por um lado, a busca por qualidade no ensino superior tem ampliado cada vez mais a exigência de que os alunos de graduação obtenham uma maior titulação, por outro lado, a titulação, em si, não é necessariamente sinônimo de capacitação pedagógica para a docência, o que torna a formação pedagógica do universitário um processo de extrema importância, pois é por meio dela que os geógrafos e outros profissionais se qualificam para o exercício do magistério.

A contribuição das metodologias educacionais de ensino-aprendizagem via estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos no ensino de cursos de licenciatura apresenta-se como uma importante política de preparo do aluno para o melhor desempenho da sua profissão, ao antecipar a maturidade para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica ou até mesmo para a pós-graduação, e ao estimular as *capabilities* da pesquisa acadêmica e na elaboração de *papers*, vindo de encontro às discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 52 de 26/09/2002, Regulamento do Programa de Demanda Social - DS**. Brasília: CAPES, 2002.

CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, A. R. “A cidadania na formação de professores de Geografia em Portugal e Brasil”. **Biblio 3W - Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, vol. 10, n. 588, 2005.

DCNCG - “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Geografia”. **Parecer CNE/CES 1.362/2001**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

FABREGAT, C. H. “La docencia, uno de los oficios del geógrafo”. **Boletín de la A.G.E**, n. 31, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAZZILLI, S. “A prática docente no ensino superior - uma experiência com o curso de Economia da UNIMEP”. **Educação, Teoria Crítica e Democracia**, vol. 9, n 19. Piracicaba: Unimep, 1995.

MOREIRA, S. A. G.; MARÇAL, M. P. V.; ULHÔA, L. M. “A didática da Geografia Escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico”. **Sociedade & Natureza**, n. 17, 2006.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. Campinas: FE-UNICAMP, 2003.

PERROW, C. **Complex organizations: a critical essay**. New York: McGraw-Hill, 1986.

VOLNEI, K. K. “O reflexo da sociedade em rede nas organizações: a tecnologia da informação, a flexibilização e a descentralização concentradora (de poder e riqueza)”. **Revista de Administração Eletrônica – Read**, Edição 12, nº 4 vol. 5. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

VLACH, V. R. F. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1989.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Amarildo Nogueira Batista - Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Licenciado em História, bacharel em Ciências Sociais, especialista em Administração e Supervisão Escolar e Mestrando em Geografia. Membro do sub-projeto “História e Geografia dos municípios de Roraima”, pertencente ao Projeto Novos Talentos CAPES/UERR.

Elialdo Rodrigues de Oliveira - Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Licenciado em Filosofia, bacharel em Teologia, especialista em Docência do Ensino Superior, mestre em Economia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), mestre e doutor em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA).

Elói Martins Senhoras - Professor e pesquisador da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Bacharel em Economia e em Ciência Política, especialista pós-graduado em Gestão Pública e em Administração - Gestão e Estratégia de Empresas, mestre em Relações Internacionais e em Geografia, doutor em Ciências e pos-doutorando em Ciências Jurídicas.

Josias Ferreira da Silva - Coordenador institucional do Projeto Novos Talentos e do sub-projeto Tecnologia e Cidadania (CAPES/UERR). Pesquisador e professor de graduação e mestrado da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Graduado em Pedagogia e em Letras, especialista em Psicopedagogia, mestre em Educação e doutor em Educação Física.

Lenir Rodrigues Luitgards Moura - Graduada em Direito, Letras e Pedagogia. Especialista em diferentes cursos das áreas de Ciências Sociais e Ciências Jurídicas. Mestre e doutora em Direito Internacional pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). Secretária de Estado da Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima. Presidente do Fórum Estadual de Formação de Professores.

Nildete Silva de Melo - Pró-Reitora de Ensino, professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Graduada em Letras, especialista em Psicopedagogia, mestre em Ciências da Educação Superior e doutora em Ciências da Educação. Membro do sub-projeto “Tecnologia e Cidadania”, pertencente ao Projeto Novos Talentos CAPES/UERR.

Robson Oliveira de Souza - Professor, pesquisador e Coordenador de Ciências Agrárias e Exatas da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Bacharel em Engenharia Agrônômica e mestre em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). Membro do sub-projeto “Tecnologia e Cidadania”, pertencente ao Projeto Novos Talentos CAPES/UERR.

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período.

O texto deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 90 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção ‘Comunicação & Políticas Públicas’

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 8116-5199 /



nupsbooks@gmail.com

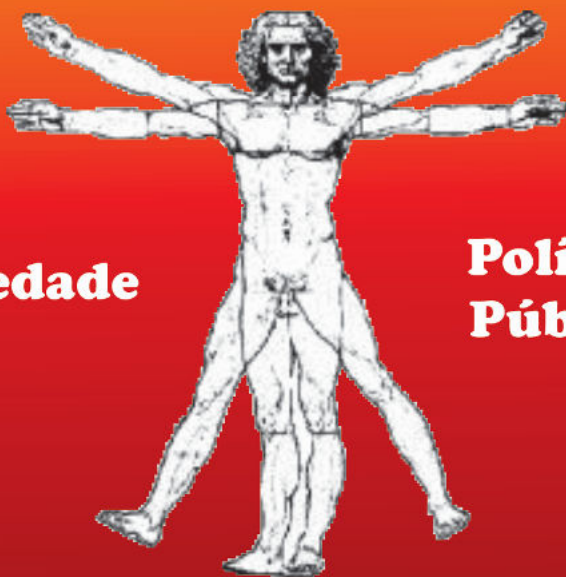


www.livroeletronico.net



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Semiótica



Sociedade

**Políticas
Públicas**

Comunicação



UFRR

NUPS

NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA