



**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

THEREZINHA MARIA LEAL CARDOSO DE SOUZA

**DAS 1001 NOITES AOS 200 DIAS LETIVOS:
A REPRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARA OS PROFESSORES E O
CURRÍCULO NECESSÁRIO AO MUNDO CONTEMPORÂNEO.**

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
RIO DE JANEIRO**

2009

THEREZINHA MARIA LEAL CARDOSO DE SOUZA

**DAS 1001 NOITES AOS DUZENTOS DIAS LETIVOS: A REPRESENTAÇÃO
DO LIVRO DIDÁTICO PARA OS PROFESSORES E O CURRÍCULO
NECESSÁRIO AO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Pesquisa apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro
2009

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a meu pai, pelo exemplo de força e perseverança; a minha mãe pelo companheirismo e dedicação; as minhas irmãs por existirem e continuarem vivas; a minha filha pela oportunidade de compartilhar esta jornada com tanta ternura e beleza e a minha orientadora Nyrma de Azevedo pelo estímulo e paciência.

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa de caráter descritivo procura investigar os aspectos do imaginário do professor em relação à utilização do livro didático e o currículo necessário para o mundo contemporâneo.

A teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon, o conceito de imaginário social de Castoriadis e as reflexões de Edgard Morin sobre a complexidade, balizam esta pesquisa.

A literatura clássica intitulada "As 1001 noites" é utilizada aqui, como exemplo de estímulo e sensibilidade na tentativa de demonstrar o aspecto da sedução e afeto imprescindíveis à prática do professor nos 200 dias letivos.

Palavras chaves: prática cotidiana, currículo, imaginário, livro didático.

ABSTRACT

This qualitative research of descriptive character search to investigate the aspects of imaginary of the professor in relation to the use of the didactic book and the necessary resume for the world contemporary.

Of the human development of Henri Wallon the social imaginary reflection and, the theory concept of Castoriadis of Edgard Morin on the complexity, mark out with buoys this research.

Classic literature intituled " The 1001 noites" it is used here, as example of stimulatón and sensitivity in the attempt to demonstrate to the aspect of the essential seduction and affection to the practical one of the professor in the 200 period of learning days.

Words keys: Practical daily, resume, imaginary, didactic book.

Sumário

Capítulo I

1 - Introdução.....	06
1.1 – Considerações Históricas.....	09
1.2 – Pesquisas desenvolvidas	12
2 – Quadro teórico	15
3 – Metodologia	20

Capítulo II – Das 1001 noites aos 200 dias letivos

2. 1 – O livro didático e o trabalho do professor.....	22
2.2 - O currículo e a cultura.....	31
2.3 – Saberes necessários para o mundo contemporâneo.....	37

Capítulo III – Fatos e Leituras

Descrição e Análise dos dados.....	45
------------------------------------	----

Capítulo IV – Concluindo e propondo..... 50

Anexos	57
--------------	----

Referências Bibliográficas	59
----------------------------------	----

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A razão da escolha do tema desta pesquisa vem da inquietação que sentia ao observar a utilização e a escolha feita pelos professores da rede pública de Niterói em relação aos livros didáticos com os quais atuavam durante o ano letivo. Tive oportunidade de pertencer à equipe de coordenação de 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Ensino do Município de Niterói durante dois anos. Esta equipe buscava acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas, participando do horário de planejamento previamente agendado ou quando solicitado. Tentava-se garantir a discussão teórica e prática de questões prioritárias, buscando construir espaços de estudo e reflexão com os professores através de cursos, oficinas e encontros na própria escola ou em espaços alternativos.

Na época de escolha dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, as Coordenações de 1º e 2º ciclo e de Atividades Literárias da Secretaria Municipal de Niterói promoviam exposições dos livros recomendados pelo MEC, os quais poderiam ser adotados pelas escolas, além de encontros e debates com alguns autores para ajudar neste processo.

Os professores, diretores e a equipe técnica participavam destes encontros, onde selecionavam os livros que melhor se adaptavam à sua Proposta Político Pedagógica e que seriam utilizados na escola durante os próximos três anos. Todas as Escolas escolhiam, mas nem todos os professores aceitavam os livros que a escola recebia. Alguns professores diziam em primeira mão que não

utilizariam o livro, outros separavam os livros dos seus alunos e guardavam como se fossem tesouros. Intrigante é que mesmo os professores que diziam não seguir e nem utilizar os livros, na hora de dividir os conteúdos que seriam trabalhados durante o bimestre eram os mesmos livros que serviam de consulta e apoio para todos os professores. Penso que, o livro didático pode e deve ser mais um recurso para o professor utilizar em seu cotidiano, uma base para desenvolver o seu trabalho. Deve-se ter o cuidado, porém, para que ele não se torne o currículo, um limitador, o ditador de conteúdos para serem trabalhados no ciclo.

Outra questão que me inquietava era que o Livro didático é organizado para as séries e não para os ciclos, que é como a rede Municipal de Niterói está sendo organizada.

Ora, por que escolher um livro que não irá utilizar e recorrer a ele para saber que conteúdos são importantes para se trabalhar durante aquele ano naquele determinado ciclo?

As observações denunciam que preocupação em recorrer ao livro para saber os conteúdos que deveriam ser trabalhados por série era ainda maior no 2º ciclo porque no 1º ciclo a preocupação era com aquisição e domínio do processo de leitura e escrita.

O Município de Niterói, em Março de 2008, instituiu a Proposta Pedagógica “Escola da Cidadania” com o objetivo de fundamentar o trabalho pedagógico cotidiano realizado pelas unidades de ensino fundamental e educação infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói. Esta proposta foi o resultado de uma construção coletiva envolvendo os profissionais da referida Rede nos últimos

anos. Em 2003 e 2004 foram desenvolvidos vários encontros com os profissionais agrupados em categorias (Educação Infantil, Ensino fundamental, EJA), que resultou em publicações que continham os subsídios para o Plano Nacional de Educação no Município de Niterói. Foram esses materiais que balizaram a construção das diretrizes curriculares e didáticas que integram a Proposta Pedagógica “Escola da Cidadania” segundo a Portaria FME 132/2008.

A referida proposta pedagógica apóia-se em 3 eixos de estudo e pesquisa: Linguagem, Identidade e Autonomia; Tempo, Espaço e Cidadania; Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.

No Eixo Linguagem, Identidade e Autonomia serão priorizadas a leitura e a escrita, a articulação do verbal com o não-verbal, a valorização das diversas linguagens e expressões, a problematização das relações sociais e culturais e as competências comunicativas e discursivas que envolvem o processo de construção da identidade e da participação cidadã.

No Eixo Tempo, Espaço e Cidadania serão priorizadas questões relativas ao espaço e ao tempo, sob os aspectos econômico, político e sócio-cultural; a análise das circunstâncias e das conseqüências das ações humanas; a análise dos processos sociais ao longo da história e seus desdobramentos nas sociedades atuais; ao respeito à diversidade nas relações e nas práticas sociais, apontando-se para um projeto de sociedade democrática.

No Eixo Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável serão priorizados a valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; a responsabilidade sócio ambiental e o desenvolvimento sustentável; a

construção do raciocínio lógico-matemático; e a elaboração, a apropriação e o uso das tecnologias pelos sujeitos e sociedades, a serviço da transformação social e da elevação da qualidade de vida das pessoas.

Conhecedores e partícipes da proposta pedagógica em questão, qual o espaço que o livro didático ocupa no cotidiano de uma escola em ciclos?

1.1 – CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS.

Pesquisando a origem e história do livro didático, descobri que durante a ditadura Vargas no período do Estado Novo, em 1938 foi criada a comissão do Livro didático. Surge no rol de medidas de controle ideológico. Gustavo Capanema, Ministro da Educação da época, assim justificou essa decisão político ideológica que permeava o sistema educacional:

... a educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido melhor, a partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores, ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo está sob a proteção, controle e a defesa do estado” (Ministério da Educação e Saúde, 1937 p. 9).

Assim, a política ideológica do livro didático fica bem caracterizada na Era Vargas, e semelhante concepção foi empregada no período em que o Brasil esteve sob o regime militar. Os livros didáticos representavam uma direção política. Serviam para padronizar o trabalho dos professores.

Atualmente o Governo Federal executa três programas voltados ao livro didático: O PNLD- Programa Nacional do Livro Didático; PNLEM- Programa

Nacional do Livro Didático do Ensino Médio e o PNLA – Programa Nacional do Livro didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro. Esta iniciativa do Governo iniciou-se no ano de 1929 com outra denominação. A cada ano vem se aprimorando e ampliando o seu atendimento. No ano de 2001 começou a atender os alunos portadores de deficiência visual que estavam na sala do Ensino fundamental com livros didáticos em Braille. Com a resolução nº 40 de 24 de agosto de 2004, iniciou o atendimento de portadores de outros tipos de necessidades especiais.

Segundo os dados encontrados no site do MEC sobre o histórico do Plano Nacional do Livro Didático os livros passam pelos seguintes critérios: inscrições das editoras; triagem; avaliação (SEB/MEC); guia do livro; escolha (professores e diretores das escolas); pedido; aquisição; produção; prazo de utilização (3 anos-exceção feita à cartilha e aos livros da série inicial), reposição e complementação; alternância; distribuição e entrega.

Os alunos do ensino fundamental recebem livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

O FNDE executa diretamente os programas não havendo repasse de recursos para as aquisições de livros, que são realizadas de forma centralizada.

Continuamos com a política da era Vargas, padronizando e controlando os conteúdos através dos livros didáticos ou os professores buscam utilizar outras linguagens para desenvolver o seu planejamento numa rede organizada em ciclos?

Atualmente, como são distribuídos os conteúdos escolares? De que opções se servem os docentes para selecionar e construir o currículo escolar? Como o professor utiliza o livro didático: como guia ou como suporte para suas aulas? Quem orienta os professores no seu cotidiano em relação ao livro didático? Qual o papel do livro didático na prática docente?

Comumente escutamos que: “Dentro da minha sala quem manda sou eu”. Na teoria, o professor detém a autonomia de interpretar, modificar e resignificar os conteúdos na interação com os seus alunos. Entretanto, quando não dialogamos com outras áreas de conhecimento, não buscamos aprimorar a nossa prática em sala de aula, e quando nos detemos em apenas reproduzir o livro didático, ficamos sob o “controle do Estado” numa obediência passiva sem exercer a autonomia. É como se criássemos pensamentos dogmáticos, verdades absolutas que estão inseridas e contidas nos livros “sagrados” didáticos.

O professor é o parceiro mais experiente e sendo mediador do processo de ensino/aprendizagem, que linguagens utiliza no seu cotidiano escolar? Os professores reproduzem o conhecimento do livro didático ou produzem conhecimentos buscando inserir outras linguagens, outras práticas no seu cotidiano?

Azevedo (2006), finaliza em uma de suas pesquisas intitulada: O professor e a busca do conhecimento – um caso de imaginário? Afirmando:

Diante dos dados, o imaginário social do grupo pesquisado, futuros professores de crianças, em relação a buscar o conhecimento, parece estar voltado para como fazer as coisas, num modelo ligado à reprodução do que lhes chega ao conhecimento através das conversas cotidianas e das informações divulgadas pelos meios de comunicação de massa, em detrimento do que aprendem no curso universitário (2006, p.115).

A partir desta afirmação em que os futuros professores de crianças parecem estar ligados à reprodução e diante de tantos questionamentos, a presente pesquisa se propõe a investigar a representação do livro didático para o professor do ensino fundamental da cidade de Niterói e as relações existentes com o currículo necessário ao mundo contemporâneo.

1.2 - PESQUISAS DESENVOLVIDAS:

Vale a pena ressaltar que o interesse nesta pesquisa não é o de criticar os conteúdos dos livros didáticos ou como eles estão organizados, mas o de investigar como o professor se apropria desta ferramenta. Enriquecem suas aulas, utilizam como recurso ou embasam toda a sua prática?

Encontramos várias pesquisas relacionadas ao Livro didático e sua utilização com a preocupação de analisar os conteúdos, disciplinas específicas ou até mesmo como é retratado um determinado tema nesses livros, como exemplos: “Os conteúdos ambientais em livros didáticos de Geografia”; “A Educação Física na escola e suas interfaces com os conteúdos de Histórias e Ciências nos livros didáticos”; “Violência e Livro Didático, um estudo sobre as ilustrações em livros de História”.

Uma pesquisadora da PUC de Campinas (Andrade, 2003) com o interesse em relacionar a formação do professor e seu vínculo com o processo de escolha e adoção do livro didático revelou que, nos cursos de formação de professor, ainda há uma desarticulação entre teoria e prática, agravada pela separação entre as disciplinas pedagógicas específicas, o que resulta numa ação educativa técnica e instrumentadora, a qual se reflete nas expectativas referentes ao uso e escolha do livro didático. Sugere-se, nesta pesquisa, como um caminho desejável para mudança, a construção de uma prática docente reflexiva que contemple, entre outros fatores, um novo olhar, e que se edifique num processo coletivo de participação dos professores.

Na Universidade Católica de Brasília foi desenvolvida uma pesquisa que tinha interesse em revelar os elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente segundo professores de Geografia e concluiu que os principais inibidores da criatividade na prática docente são a qualidade dos livros didáticos, a ausência de apoio e incentivo institucional e de autonomia como barreiras à promoção de condições adequadas ao desenvolvimento da criatividade do aluno. (CARVALHO, 2005).

O uso intensivo do Livro didático nas atividades de leitura e reflexão lingüísticas e a presença central na organização do ensino na condução da aprendizagem como fonte de informação (quase que exclusiva) no contexto escolar foram a constatação da pesquisa realizada por Reis (2006).

Na Universidade de São Francisco o interesse do pesquisador Tentrim (2006) era analisar a relação que o professor de Matemática em sua prática social

estabelecia com o livro didático. Conclui que, no início de sua participação na prática social o livro didático representava para o professor em questão ser o portador de verdades indiscutíveis tanto sobre conceitos como sobre o ensino de matemática. No decorrer do tempo o livro didático passou a ser entendido como um material de apoio que participava da realização de uma transposição didática. Porém viu-se que algumas das concepções que o professor tinha sobre a matemática e o ensino da matemática eram manifestações evidentes dos livros que o formaram.

As pesquisas e reflexões acima citadas sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Ora, qual representação e a significação do livro didático no imaginário dos professores? Os livros são vistos como sagrados e detentores da verdade? É uma ferramenta indispensável ou os professores concebem a idéia de trabalhar sem recorrer ao livro didático? O currículo escolar é norteado pelo livro didático?

Desta forma, diante destas questões, esta pesquisa pretende favorecer as reflexões acerca do uso do livro didático feito pelos professores tentando compreender os fatores e os efeitos desse tipo de apropriação diante do currículo necessário ao mundo atual.

2 - QUADRO TEÓRICO:

Estudar a utilização do livro didático do ponto de vista do uso e apropriação feita pelo professor envolve a percepção que o professor tem sobre a aprendizagem do aluno, o que é importante ele aprender (currículo) e em que sociedade ele está inserido (sua cultura). Para tanto a teoria do desenvolvimento de H. Wallon (1995) nos afirma que no início da fase categorial, que coincide com o início do período escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, idéias e representações. A teoria também informa que o ser humano se compõe de um todo que inclui: o motor, a afetividade, a cognição que interagindo socialmente permite a formação da pessoa.

O ato motor é um recurso privilegiado para a construção do conhecimento. Portanto é um recurso indispensável no processo de diferenciação, de aprendizagem. A direção do desenvolvimento vai do motor para o mental. Daí a necessidade imperiosa de liberdade de movimentos nas atividades que contribuem para a construção do conhecimento (Wallon, 2003).

E nas nossas escolas? Como estão organizados os espaços, suas práticas?

Penso que a arrumação do espaço físico reflete a concepção de ensino-aprendizagem do corpo docente da instituição. Quando chegamos à escola e nos deparamos com as cadeiras enfileiradas uma atrás da outra nos remete a idéia de que ali todos os alunos fazem a mesma coisa, no mesmo horário com toda a imobilidade corporal que isso revela. É um falando para todos ouvirem. Não há circularidade de informações.

Faz-me lembrar de Carlos Drummond de Andrade nos dizendo que “Brincar com a criança não é perda de tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, é mais triste ainda vê-los sentados em salas sem ar, enfileirados...”

Parece que a imobilidade corporal é privilegiada na escola. Ainda mais quando o professor utiliza o livro didático como o único suporte para as suas aulas, pois as atividades ali programadas são de cunho individual privilegiando o cognitivo em detrimento da integração e descoberta, numa visão curricular voltada exclusivamente para o aspecto cognitivo.

É importante ressaltar que o ato motor pressupõe a existência de um corpo. Corpo este que parece ser também negligenciado pela escola, priorizando-se apenas a cabeça - parte cognitiva.

Nietzsche (2001) sugere que, no encontro com o mundo, é nosso corpo que apreende e registra a partir dos diversos campos de forças atuantes na realidade, é ele também que conduz a energia e estimula o pensamento. Concebe o corpo como uma unidade organizada de relações complexas de aliança e oposição entre células, tecidos, órgãos e sistemas. Elege o corpo como fio condutor e ponto de partida para uma nova concepção de subjetividade.

A criança aprende interagindo com o meio (Wallon,1995). Daí a importância da escola oferecer variedade de situações. O meio social vai exigir aprendizagens, aquisição de outros recursos para responder às exigências da cultura, que serão mais bem-sucedidas se respeitarem as características motoras, afetivas e cognitivas naturais da criança.

O foco das descrições e explicações da teoria de Henri Wallon é essa relação da criança com o seu meio, uma relação recíproca, complementar entre fatores orgânicos e socioculturais em constante transformação, e é nela que se constitui a pessoa. Desenvolvimento, então, está sendo entendido nesta pesquisa como um processo constante, contínuo de transformações dessa relação ao longo da vida.

A dimensão temporal do desenvolvimento, que vai do nascimento até a morte, está distribuída em estágios: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade-adolescência e adulto (Wallon, 2003).

A presença do outro ser humano nesse processo de aprendizagem é primordial e indispensável. “A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas” (Wallon, 1995 p.161). Essa atração é movida por uma das necessidades mais profunda do ser humano: estar com o outro para se humanizar. Não só no espaço físico, mas interagindo, trocando, pensando, compartilhando, sentindo. Atividades e processos que, como dito anteriormente, não são privilegiados nos livros didáticos. Aprendizagem, aqui, é considerada como desenvolvimento humano que precisa ser priorizado no currículo escolar desde sempre, mas principalmente no mundo contemporâneo onde as informações nos chegam rapidamente fazendo-nos deparar com a barbárie.

A constituição da pessoa numa perspectiva psicogenética considera que o desenvolvimento se dá a partir da relação de seu organismo com o meio. Organismo com potencial genético para tornar-se um representante típico da espécie.

Sabemos que em cada sociedade, mergulhados e pertencentes à sua cultura, há variações no conceito de humanizar-se, pois somos constituídos de nossas vivências, ações, meio social, genética, pensamento, imaginação, imaginário social.

Segundo Lima na antropologia,

“humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar de formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências” (2008, p.18).

Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita. A humanização se refere assim, ao desenvolvimento cultural da espécie.

Edgar Morin, formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É considerado um dos principais pensadores sobre a complexidade. Na sua trajetória forma a cultura transdisciplinar: geografia humana, etnografia, pré-história, psicologia infantil, psicanálise, história das religiões, ciências das mitologias, história das idéias, filosofia, etc. Escreveu no ano de 2000 o livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, que voltarei a me referir nas conclusões desta pesquisa, onde não descreve nenhum programa educativo, escolar ou universitário. Ele disserta a respeito dos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos

inclusive, a meu ver, no Programa Nacional do Livro Didático ao qual me refiro anteriormente.

Pode-se pensar que o livro didático está tão inserido no imaginário social da escola que desconheço uma instituição escolar que não o adote. No máximo algumas instituições produzem o seu próprio livro. A postura do professor é que me intriga. Sendo utilizado como único recurso, sem a busca e a inserção de outras linguagens, sem o enriquecimento pessoal do professor nos conteúdos curriculares abordados, o controle da cultura escolar não estaria nas mãos das editoras, visto que o professor tem a possibilidade e o direito de escolher entre alguns livros e não mais nas mãos do Governo como na Era Vargas?

Imaginário social é entendido como os significados do mundo que são compartilhados em comum.

Está se considerando o imaginário antes de tudo e de mais nada, no sentido primeiro em que o utiliza Castoriadis (1982, p.154), é “faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram”. Trabalhando com o conceito de imaginário radical Castoriadis nos afirma que “a representação é a apresentação perpétua, o fluxo incessante no e pelo qual qualquer coisa se dá. Ela não pertence ao sujeito, ela é, para começar, o sujeito...”(1965, p. 445).

Mais uma vez afirmo o intuito de pesquisar a representação do livro didático para o professor e sua relação com o currículo escolar necessário ao mundo contemporâneo.

3 - METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa de caráter descritivo teve como objetivo identificar aspectos do imaginário social dos professores em relação à utilização do livro didático no seu cotidiano e o currículo necessário para a educação contemporânea.

A metodologia adotada consistiu na pesquisa bibliográfica bem como pesquisa de campo, tendo em vista que foi utilizada a aplicação de um questionário.(Anexo 1)

Para delimitar o universo, me detive aos professores do Município de Niterói que atuam no 2º ciclo do ensino fundamental. A razão de escolher esta população é que fica visível a preocupação dos professores do 1º ciclo com a aquisição da leitura e escrita ficando mais caracterizada a preocupação com os conteúdos no 2º ciclo. Por isso essa amostragem intencional.

O Município de Niterói, de acordo com os dados estatísticos de março de 2007 da Fundação Municipal de Educação de Niterói, possui 92 Unidades Escolares na Rede Municipal estando assim distribuídas: 35 Creches comunitárias, 20 Unidades de Educação Infantil (UMEI) 37 Unidades com Ensino Fundamental tendo 15 com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 50 Instituições com atendimento também ao Programa de Educação, Leitura e Escrita (PELE).

Destas 37 que fazem atendimento ao Ensino Fundamental, três atendem somente ao 3º e 4º ciclo, e 1 somente a Educação Infantil e 1º ciclo. Portanto 33 escolas atendem ao 2º ciclo que será a população selecionada, para a aplicação do

questionário com o objetivo de pesquisar como o professor utiliza o livro didático em seu cotidiano na seleção dos conteúdos necessário para o currículo contemporâneo . O intuito é investigar se o livro didático é o único norteador do currículo propagado na escola ou se o professor recorre a outras fontes para seleção da cultura escolar.

As Escolas Municipais de Niterói estão divididas em Regiões geográficas que são denominadas Pólos. O Pólo 1 abrange as regiões do Centro, Icaraí, São Francisco com 6 escolas atendendo o 2º ciclo; o Pólo 2 as regiões do Barreto, Engenhoca e Morro do Castro num total de 7 escolas atendendo o 2º ciclo; o Pólo 3 o bairro de São Francisco e Região Oceânica com 8 escolas que atendem ao 2º ciclo; o pólo 4 abrange o bairro de Santa Rosa e Pendotiba com um total de 6 escolas atendendo o 2º ciclo; o pólo 5 os bairros do Fonseca, Caramujo e Santa Bárbara com 6 escolas atendendo o 2º ciclo. Sorteamos então 1 escola de cada pólo para a aplicação do questionário com exceção do pólo 3 que, por abranger uma região maior , foram sorteadas 2, totalizando assim 6 escolas com 37 professores atuando neste ciclo.

Depois do material levantado pelo questionário aplicado aos professores, a intenção foi utilizar como procedimento a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), que propõe uma hermenêutica controlada por meio da inferência procurando ler nas entrelinhas o não-dito nas mensagens, indicador do imaginário social do grupo.

O desejo é de instrumentalizar professores para o trabalho com alunos utilizando conhecimentos da área simbólica na situação escolar. Recorro a

personagem Sherazade do clássico Mil e uma noites como exemplo de procedimento que afeta o outro a ponto tal de mudar o comportamento de seu algoz, pois apesar de vivermos imersos num imaginário social constituído historicamente (o imaginário instituído) o indivíduo traz em si determinados sentimentos, provocados por suas emoções (imaginário instituinte), que muitas vezes não encontram significantes para se exprimir, o que pode gerar distúrbios de conduta. Neste clássico temos o exemplo do rei que, envolvido com as histórias de Sherazade, não consegue realizar o intuito inicial de matá-la. Mudança de comportamento é indicador de aprendizagem, pois, aqui, como dito anteriormente, entendemos aprendizagem como desenvolvimento humano.

Capítulo II - DAS 1001 NOITES AOS 200 DIAS LETIVOS

2.1 – O LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO DO PROFESSOR.

Nunca a mesma água, sempre o mesmo rio.

Nunca as mesmas flores, sempre a primavera.

Confúcio. Comentários.

(I Ching, O livro das Mutações).

As turmas nunca são as mesmas. Os alunos não são iguais. Os professores não são eternos nas suas turmas, mas, os livros didáticos no máximo que sofrem são algumas pequenas alterações nas edições.

Os livros didáticos, como citado no capítulo I, surgem no rol de medidas de controle ideológico durante a ditadura Vargas no período do Estado Novo e semelhante concepção foi empregada no período em que o Brasil esteve sob o regime militar. Representavam uma direção política. Serviam para padronizar o trabalho dos professores e obviamente não levavam em consideração a cultura arbitrária, pois ...

... nem sempre há uma completa coincidência entre a cultura dos grupos de classes e o conteúdo a ser imposto pelas respectivas ações pedagógicas. Quando houver essa coincidência, a ação pedagógica não precisará afirmar nem justificar sua legitimidade; mas, quanto menor for a coincidência, mais ela precisa demonstrar para os destinatários que a cultura que ela inculca é a cultura legítima. (Cunha, 1975 p.89)

Bourdieu e Passeron (1975), afirmam que a dupla arbitrariedade da ação pedagógica consiste na imposição de conceitos previamente selecionados, no âmbito da cultura arbitrária, excluindo todas as alternativas possíveis. A arbitrariedade da cultura resulta do fato de que sua estrutura e suas funções...

...não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna a natureza das coisas ou a uma natureza humana. A cultura de um grupo ou de uma classe é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais das quais ela é produto. (p. 54)

Observa-se, também, que durante esses anos de transição do autoritarismo militar para a democracia ganhou relevância o termo "educador", sobrepondo-se ao de "professor", justamente porque "educador" semanticamente explicitava a necessidade do engajamento ético-político dos professores. Com efeito, o conceito de educador transcende o de professor. Este se refere às competências específicas

adquiridas por uma pessoa, que as transmite a outras, ensinando-as e treinando-as. Aquele se refere à responsabilidade na formação integral do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador. O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade de ensinar a *leitura do mundo*, para restringir-se à *leitura das palavras* - utilizando expressões freireanas -, era considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica.

Mais ainda: politicamente, a maioria dos educadores dos anos de 1980, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional partidos e homens compromissados com os objetivos da escola popular e libertadora. Até mesmo redutos tradicionalmente mais fechados, como os dos *especialistas* da educação (orientadores educacionais, administradores ou gestores, supervisores, diretores etc.), foram influenciados pela idéia de o ato pedagógico ser ao mesmo tempo um ato de compromisso político.

A teoria da reprodução, proposta por Bourdieu e Passeron, em *A Reprodução*, no entendimento da violência simbólica, mostra a capacidade que têm os grupos ou classes detentores de violência material de impor aos dominados significações legítimas. De modo geral, os autores sustentaram a idéia de que a escola se constituía instrumento mais acabado do capitalismo para reproduzir as relações de produção e a ideologia do sistema. Afirmavam que o poder se exerce através da violência simbólica.

Na teoria da *Reprodução* encontramos a afirmação de que há dois tipos de força simbólica: a ação pedagógica e a comunicação cultural. A ação pedagógica é a imposição da cultura (arbitrária) de um grupo ou de uma classe a outros grupos ou outras classes, por meio de um poder arbitrário, mas um poder que pode ser reconhecido como legítimo. Na comunicação cultural falta-lhe além do poder de aplicar sanções aceitas como legítimas, a atividade contínua e sistemática de inculcação dos princípios culturais.

Bourdieu,(1975 p.48), chega a firmar que “*O trabalho pedagógico é pelo menos tão eficaz a longo prazo quanto a coerção física.*”

Alguns estudiosos propõem críticas a essa teoria como é o caso de Mello (1988), afirmando que o fato é que *A Reprodução* delinea a escola em caráter de descontextualização, ou seja, uma “coisa” independente das práticas sociais na qual se produz o âmbito escolar. Mello argumenta sobre o fato de que o saber técnico é mediação da escola e a base do querer político na educação, o que impediria, de certa forma, o conservadorismo no processo de ensino-aprendizagem, sob a ótica do reprodutivismo, descrito por Bourdieu e Passeron. Afirma sobre o caráter mediador da escola para estudar as representações e as expectativas do professor face à escola, ao aluno e ao papel que desempenha.

Cunha (1975) no texto “Notas para uma leitura da violência simbólica”, também critica a teoria da reprodução pontuando que:

Parece-me que eles subentendem uma relação de forças onde um lado é que tem o poder de exercer força sobre o outro: o pólo dominante exerce força sobre o dominado, o qual não tem poder de exerce-la no sentido contrário.(p.83)

Para Snyders, (1977) a sociologia da educação de Bourdieu e Passeron (a teoria da violência simbólica, particularmente) procura explicar a escola pela escola, a qual fica isolada de outras instituições sociais e dos processos sociais globais. Em sua opinião eles falam de classes sociais, é certo, mas cada classe parece encerrada em sua essência, definida de modo imutável. Descrevem um sistema escolar onde não há mudança, onde ela é impossível e a opção dos estudantes não passaria da oportunidade perpetuamente renovada de um não mudar. Os professores são descritos como funcionários perfeitamente dóceis, peças de um sistema bem lubrificado, mas que, de fato, eles souberam denunciar as graves tentações de muitos professores.

A teoria da violência simbólica apresenta a escola como monopólio das classes dominantes, o que Snyders não aceita. Ele afirma que a escola tem uma *ambigüidade criadora*. Apesar de conservadora e reprodutiva, ela é uma ameaça ao conservadorismo pois é local de lutas e progressos.

A instituição escola é a mesma, como o rio, mas não a mesma água. São outros professores, outro momento histórico, outra lógica.

Mello (1988), denuncia a lógica subjacente à organização do trabalho no interior da escola que acabara por fazer com que o docente perdesse seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) ao método (saber fazer), restando uma técnica sem competência. A autora, ao descrever as causas da precariedade da prática docente, enfatiza a dificuldade docente em detectar as dificuldades da própria formação e aponta um ponto chave do pensamento sobre tal problemática, como se vê na transcrição seguinte:

Ao mesmo tempo em que a formação do professor se esvazia e que a divisão do trabalho o transforma num executor de pacotes pedagógicos e de tarefas, a política de pessoal do sistema de ensino torna instável a situação funcional do docente, obriga-o ao aumento da jornada de trabalho e á rotatividade por escolas ou classes diferentes.

Há alguns que dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir, que desconhecem princípios elementares do manejo da classe de alfabetização e que muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna.

Se assumirmos esse ponto de vista recoloca-se o problema do saber fazer competente, como aquele que permitiria realizar, da maneira mais satisfatória, esta escola brasileira hoje, não num sentido tecnicista ingênuo, mas num sentido político(p.54).

Segundo a pesquisa de Mello, é possível delinear alguns traços de enrijecimento de defeitos e de esvaziamento do saber fazer tradicional na escola. A deterioração da qualidade do magistério para barateamento do ensino das camadas majoritárias, o transformar do saber como mercadoria são algumas das inúmeras características de uma educação reprodutivista, inculcada aos dominados pelos dominantes.

A competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, se incluída a questão da formação de professores como fator determinante sobre os modos de ver e perceber o espaço escolar e a ação docente.

Compactuamos até aqui com a reflexão e a análise encaminhada por Mello, porém quando a autora defende que a resolução do mal-estar da escola deve estar pautada numa preparação teórica e técnica o suficiente, sob pena de restar à

empreitada o sentimentalismo educacional sendo sua tese central a defesa da competência técnica do professor, tomamos outro caminho.

Rer Gramsci hoje torna-se indispensável para entendermos a nova forma de compromisso político que o educador e o intelectual em geral precisam praticar. Quão salutar seria, por exemplo, no quadro político em que vivemos, rer a carta que Gramsci escreveu do cárcere para sua mulher Júlia, na qual discute a noção de cultura desinteressada! Júlia receava que "desinteressado" significasse "neuro". Gramsci responde que "desinteressado" se contrapõe a oportunista, imediatista, utilitarista; à profissionalização precoce, reducionista, minimalista; a politiquero, taticista e eleitoreiro, como tantos projetos educacionais que bem conhecemos: "*Os cientistas, em sua atividade, são desinteressados*" (Gramsci, 1965, p. 598).

Em todos esses "intelectuais tradicionais" se constata um elemento comum: não se submeteram incondicionalmente às exigências imediatistas do mercado. Seu trabalho respondia às exigências "desinteressadas" de sua criatividade e de sua competência técnica, isto é, de alguém que trabalha olhando para a História no horizonte longínquo. O mercado foi a eles, não eles ao mercado. Essa é a dimensão política proposta prioritariamente por Gramsci.

Portanto, rer Gramsci, hoje, é começar a entender que o compromisso político não se efetiva somente por uma militância orgânica, burocrática, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico.

Gramsci "sussurrava" que a forma política para sair da triste e trágica história da década de 1930 era "ultrapassar a militância burocrática através de uma

verdadeira militância ética, porque acima do partido político há sempre o partido ético" (Nosella, 2002, p. 43).

O partido ético reúne os homens que não desistem de sonhar a utopia da justiça e da liberdade universais e, ao mesmo tempo, sabem que seu limite prático é fixado pela dialética entre consciência individual e sociedade civil e política; mas sabem, também, que a consciência individual é sempre a última instância de sua decisão. Ora, o partido ético abre espaço à dialética dos diferentes, sabe permanecer na esfera da liberdade sem se aprisionar na esfera da natureza (burocracia).

A competência profissional, quando resultado de pesquisa sem preconceitos, profunda, socialmente benéfica, historicamente avançada, efetua de per si uma forma de compromisso político até mesmo superior ao compromisso burocrático administrativo.

Considerando que a fusão do compromisso político com a competência técnica, no momento, significa compreender o quadro político em que se vive jamais como um quadro avulso e separado do contexto histórico geral, mas como um momento de um processo demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura democrática. Com efeito, regimes políticos fazem-se e desfazem-se em pouco tempo, até mesmo em poucos dias ou horas, mas uma cultura cria-se e solidifica-se ao longo de muitas décadas, isto é, por tempos longos.

Precisamos voltar a valorizar a dúvida e a pergunta como método, mesmo que para alguns pareça isso impertinência. É papel do professor potencializar a curiosidade, o raciocínio e a crítica. O ser humano apresenta espírito investigativo.

Como ato político, uma educação que contribui para a transformação do sujeito e do social. Uma educação que se opõe aos mecanismos opressivos, lutando contra a consciência dominadora e criando condições para que o conhecimento seja trabalhado na sua estrutura, de modo que os sujeitos cognoscentes, na relação com o objeto cognoscível, reelaborem e reordenem seus próprios conhecimentos, além de apropriarem-se de outros.

Esta concepção valoriza o papel do professor. Como elemento diferenciado, é o responsável pela unidade do grupo sendo valorizado também do ponto de vista do conteúdo. Não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel, submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade infantil.

Em síntese: o professor precisa ensinar a produzir, a criar coisas novas, não apenas a comercializar. Precisa ensinar também a priorizar o valor de uso e não apenas o valor de troca. Precisa ainda defender a escola como um sistema permanente, orgânico, cujos efeitos positivos são de longo alcance, superando a necessidade dos projetos especiais de caráter político-eleitoral. Até mesmo a alfabetização não pode mais ser comparada como campanha. Precisa entender e ensinar que a sociedade pós-industrial e virtual em que vive produz ampla margem de tempo livre, que pode tornar-se um tempo de desemprego ou de criatividade, de vazio ou de liberdade, de destruição ou de preservação, de barbárie ou de solidariedade.

2.2 – O CURRÍCULO E A CULTURA:

O processo de relações que se desenvolve na sociedade ocorre num determinado contexto social, político e econômico, em que é possível encontrar a permanente produção de diversos saberes que se entrecruzam e dialogam, refletindo a cultura em que se inscreve tal processo. Entra em cena, então, a concepção de cultura. Compreende-se aqui por cultura toda a produção para construir e perpetuar a existência humana.

Quando falo em cultura não estou pensando em um suposto conhecimento universal, patrimônio da humanidade, um conceito universalista. Ao escrever sobre cultura, estou me referindo a algo que a antropologia vem construindo há décadas, ou seja, um conceito relativista de cultura, que se aproxima com o que Forquin (1993), situa em uma das extremidades do campo semântico da palavra.

O conceito de cultura traz consigo, portanto, a relação dialética entre as ações humanas, a natureza e o mundo, por meio de um processo dinâmico, multifacetado e contínuo de criação e recriação. Está intimamente relacionado a tudo que o homem cria, transforma e que aparece como resultado da práxis humana sobre o mundo e a aquisição da experiência humana.

Percebe-se, então, uma estreita vinculação entre cultura e educação, em vista de seu envolvimento direto com o processo de humanização e socialização humana. O caráter intencional e sistemático das diversas interações que se dão entre homem, natureza e trabalho, numa perspectiva dinâmica e interacional, fazem com que a ação humana adquira papel educativo e formador. Ao mesmo tempo torna possível

instaurar relações sociais e de poder na construção e aquisição de saberes e conhecimentos em uma progressiva transformação social, política econômica e cultural. Trata-se, pois, de um processo que dura toda a vida, envolvendo a possibilidade de rupturas, mudanças, acréscimos e supressões, por meio dos quais a cultura se renova e o homem reconstrói a história.

O foco deste estudo é analisar a cultura propagada pela escola, isto é, a que se configura nas instituições escolares. Esta constitui um produto singular. A cultura escolar é uma caracterização, ou melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. É necessário incorporar a própria prática educativa como elemento constituinte da explicação da cultura escolar.

Parece que é evidente e conhecido por todos que a gênese histórica do currículo, a concretização de suas formas, a classificação do conteúdo que adota, as atividades nas quais acaba se desdobrando, estão ligadas ao nascimento e a evolução dos sistemas escolares (Lundgren, 1992).

Uma das marcas mais profundas na história do currículo, conseqüentemente na história da educação brasileira, é a teoria que considera o currículo uma questão técnica, centrando sua discussão nas questões de organização e desenvolvimento. Tal teoria ainda constitui como pano de fundo de muitas ações pedagógicas na escola.

O currículo aparece, pois, como instrumento regulador da prática de estudantes, professores e instituições: do ritmo escolar, da avaliação dos alunos, da normalização cultural, em suma. O currículo é uma seleção da cultura, é tomada de

decisão, escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos dentro da escola. Os conteúdos escolhidos para o currículo irão, sem dúvida, ter um papel importante na formação do ser humano.

O currículo não é, como se costuma dizer, uma seleção natural, mas uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática. Como versão muito particular da cultura que diz conter é plano diretor da prática dos professores, de estudantes e escolas; funções que passa a desempenhar mais claramente quando se ampliam e universalizam sistemas educacionais nacionais, quando se cria um aparato escolar completo. O professor deve ter a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Mais especificamente, é preciso analisar a constituição de uma disciplina escolar como "produto e processo que impõem significado às práticas humanas" (Menegazzo, 2001), isto é, como cultura. Nesse sentido, é preciso incorporar a essa discussão não apenas um número cada vez maior e diversificado de disciplinas, mas, principalmente, ampliar a discussão dessas histórias, incorporando a discussão sobre a cultura que as produziu e é produto delas.

A instituição escolar, o currículo, além da preocupação com a desigualdade econômica, precisa levar em conta a pluralidade cultural de nossa sociedade, buscando desafiar as relações de poder que produzem e preservam as diferenças.

Compreendendo o currículo desta forma, o educador precisa se apropriar de conhecimentos e atitudes que entendam a diversidade como característica intrínseca do ser humano.

Estamos distante do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. Para o autor, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado. Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugere que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a

pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, repetimos, não se trata de uma tarefa suave.

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

Pérez Gómez (1998) propõe que entendamos hoje a escola como um espaço de "cruzamento de culturas". Tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a "mediação reflexiva" que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores.

Trata-se não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas nas hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que fazem quando distintos olhares são privilegiados.

Há que se buscar a história social do conteúdo: ver como é que ele surgiu, em que contexto social, quem foi que propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes. Assim vai se fazendo com todos os conteúdos possíveis dentro do currículo sendo uma forma de nem se cair naquele vazio de ficar só tentando entender diversas linguagens, diversas culturas, e nem cair na ideia de que o conteúdo é algo fixo, indiscutível, neutro, universal, intemporal. É uma outra vertente. Nessa mesma direção, pode-se acentuar a necessidade de se

explicitar, também, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos(as) estudantes e do mundo concreto, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento.

Clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista.

Isto leva a que se passe a entender que tudo (de métodos a conceitos, chegando às verdades produzidas) o que foi criado pela ciência moderna são limites à compreensão dos contextos a serem analisados e compreendidos, com as culturas e os conhecimentos aí criados, o que vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de acontecimentos culturais nos cotidianos em que vivemos e nos educamos para melhor discutir as “marcas” que as aulas deixaram, deixam e deixarão em todos nós, bem como o uso que da tecnologia fazemos nesse mesmo *espaçotempo* e em outros, influenciando o que no primeiro se faz.

Uma nova proposta político pedagógica: se trata de um processo difícil, em muito momento desestabilizador, que suscita as mais variadas reações, que mexe com o imaginário coletivo, exige persistência, porque a própria cultura que nós temos nos convida a desistir no primeiro impasse. Trata-se de um grande desafio que supõe paciência para que a escola vá agregando estas idéias.

As questões relativas às relações entre educação escolar e cultura(s) são complexas e afetam diferentes dimensões das dinâmicas educativas. Questionar,

desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constituem um passo fundamental, contudo favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil.

Não basta acrescentar temas, autores, celebrações, etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente.

Consideramos que todos esses aspectos são importantes, na formação docente, para que melhor se analisem as questões curriculares e a dinâmica interna da escola.

2.3 – SABERES NECESSÁRIOS PARA O MUNDO CONTEMPORÂNEO:

Deve-se lembrar que a teoria de Wallon faz a ligação entre o afetivo, o cognitivo e o social; diz que a emoção é a base da consciência e que o ser humano é essencialmente social.

Wallon estuda empiricamente, as relações entre o movimento e psiquismo, pesquisando deficiências subcorticais provocadoras de perturbações da motricidade. Afirma também Wallon (1971), que a emoção faz a transição entre o automatismo e a vida intelectual expressa por representações e símbolos, o que leva a considerar a emoção com um meio de modificar representações. As próprias produções intelectuais ou mesmo as atividades do cotidiano, se perdem a possibilidade de emocionar deixam de ter sentido.

Qualquer ação frequentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço – é o hábito (automatismos). Isto dá ao indivíduo um alívio psicológico (da tensão) por liberta-

lo da “carga das decisões”, além de permitir a antecipação da ação do outro no espaço social. Os processos de formação de hábitos precedem toda institucionalização, e o professor deve ter consciência deste fato para evitar o automatismo, a repetição, sempre o mesmo livro, *sempre a mesma água*.

O exercício da criatividade pressupõe busca e não automatismo, utilização de ferramentas e pesquisas e não dogmatismo como a efetivação de livro sagrado.

O estudo da semiótica pretende conhecer como o discurso produz realidade, como produz seus referentes internos, o que nos remete às formações imaginárias. As representações permitidas pela função simbólica e geradora das formações imaginárias são constitutivas da subjetividade, que é ligada a uma conjuntura determinada, o que permite o imaginário social. Tudo está indissociavelmente ligado ao simbólico (Castoriadis, 1991) embora nem tudo seja símbolo. “A ordem simbólica impõe suas leis ao imaginário, mas não consegue neutralizar seu poder de produção”(Pino, 1991), o que explica a complexidade da realidade social e cultural da sociedade e as suas múltiplas expressões.

Autores como Durand (1984) e Lefebvre(1983) têm enfatizado, que no mundo contemporâneo vem se dando uma alienação do que se tinha como relevante, inclusive, símbolos e figuras da história e da família. Essa alienação aparece em signos e imagens, deslocando inclusive os afetos.

Negligenciamos o corpo que se faz presente na escola – o corpo humano.

A escola também possui um corpo: O corpo docente - composto pelos professores que trabalham na instituição. Se não há momentos de trocas, reflexão

sobre a ação, configura-nos um corpo fragmentado que não existe comunicação entre as partes. Vejamos: Ensinamos aos pequenos que o corpo é formado por “cabeça, tronco e membros”. Mutilamos o corpo, priorizamos a cabeça – a cognição e a imobilidade corporal, pois qualquer tentativa de movimento e descontração é facilmente confundida com bagunça, confusão, falta de controle, de domínio do professor sobre a turma, de técnica. Temos a sensação de que não se trabalha com humanos e sim com anjinhos barrocos que só tem forma da cabeça para cima.

Não haverá porque denegrir o corpo em detrimento da razão. ‘ *Não há como negar o corpo se o corpo é o ser próprio, tudo o que sei de minha existência.*’ (Nietzsche, 1977). É como permito e me sinto afetado pelas coisas. É por onde apreendo – aprendo. Onde as coisas tomam e têm sentido. É o estar VIVO. As 1001 NOITES.

Se na Gênese, “O princípio era o verbo”, na educação pode-se dizer que o princípio é o olhar. Nietzsche inclusive já advertia que “*educar é ensinar a ver*”. Paulo Freire fala na “*leitura de mundo*”. Para lermos precisamos utilizar os nossos sentidos, tanto se usufruímos do nosso aparelho visual em perfeito estado utilizando a visão, quanto se não possuímos a visão, no método Braille, quando utilizamos o tato. É o corpo inteiro envolvido na aprendizagem.

Tendo acesso a material teórico que aborda de forma integrada, temas como expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental, pensamento discursivo, o professor estará provavelmente melhor preparado para impulsionar o desenvolvimento e favorecer sua aprendizagem. Afinal, a Escola não deve dissociar a formação da inteligência da formação da personalidade,

pois a inteligência tem 'status' de parte no todo constituído pela pessoa e seu desenvolvimento está ligado ao das outras esferas constitutivas deste todo.

Há de conhecer e considerar os 7 saberes indispensáveis para a educação do futuro enunciados por Morin: Eles dizem respeito aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos.

O primeiro buraco negro diz respeito ao conhecimento. E tomar a idéia como algo real é confundir o mapa com o terreno. Não afastar o erro do processo de aprendizagem, integrar o erro ao processo, para que o conhecimento avance.

O primeiro buraco negro vem com a idéia *Conteúdos únicos, livros únicos*.

“Sempre o mesmo rio, nunca a mesma água”.

Outras causas de erro são as diferenças culturais, sociais e de origem. Cada um pensa que suas idéias são as mais evidentes e esse pensamento leva a idéias normativas.

O segundo buraco negro é que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto.. O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinha um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto. Juntar as mais variadas áreas de conhecimento, contra a fragmentação

Portanto, o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar. É semelhante a imagem do corpo humano na escola. E essa capacidade de ligar as partes ao todo e o todo às partes que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino. Pascal dizia, já no século XVII: *"não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes"*.

O contexto tem necessidade, ele mesmo, de seu próprio contexto. E o conhecimento, atualmente, deve se referir ao global.

O terceiro aspecto é a identidade humana. Não somos um algo só. Somos indivíduos mais que culturais, somos psíquicos, físicos, míticos, biológicos, etc. Somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas, ao mesmo tempo em que fazemos parte de uma sociedade, temos a sociedade como parte de nós, pois desde o nosso nascimento a cultura nos imprime. Nós somos de uma espécie, mas ao mesmo tempo a espécie é em nós e depende de nós.

Nós temos os elementos genéticos da nossa diversidade e, é claro, os elementos culturais da nossa diversidade.

É preciso lembrar que rir, chorar, sorrir, não são atos aprendidos ao longo da educação, são inatos, mas modulados de acordo com a educação. Devemos fazer convergir todas as disciplinas conhecidas para a identidade e para a condição humana, ressaltando a noção de homo sapiens; o homem racional e fazedor de ferramentas, que é, ao mesmo tempo, insano e está entre o delírio e o equilíbrio, nesse mundo de paixões em que o amor é o cúmulo da loucura e da sabedoria.

O quarto aspecto é sobre a compreensão humana. Nunca se ensina sobre como compreender uns aos outros, como compreender nossos vizinhos, nossos parentes, nossos pais. A comunicação humana deve ser voltada para a compreensão. Introduzir a compreensão; compreensão entre departamentos de uma escola, entre alunos e professores, etc.

O que significa compreender?

A palavra compreender vem do latim, *comprehendere*, que quer dizer: colocar junto todos os elementos de explicação, ou seja, não ter somente um elemento de explicação, mas diversos. Mas a compreensão humana vai além disso, porque, na realidade, ela comporta uma parte de empatia e identificação. O que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisar as lágrimas no microscópio, mas saber o significado da dor, da emoção. Por isso, é preciso compreender a compaixão, que significa sofrer junto. É isto que permite a verdadeira comunicação humana.

A grande inimiga da compreensão é a falta de preocupação em ensiná-la. Na realidade, isto está se agravando, já que o individualismo ganha um espaço cada vez maior.

O quinto aspecto é a incerteza. Apesar de, nas escolas, ensinar-se somente as certezas, como a gravitação de Newton e o eletromagnetismo, atualmente a ciência tem abandonado determinados elementos mecânicos para assimilar o jogo entre certeza e incerteza, da micro-física às ciências humanas. É necessário mostrar em todos os domínios, sobretudo na história, o surgimento do inesperado.

Isto nos demonstra a necessidade de ensinar a lei da ação e reação: a atitude que se toma quando uma ação é desencadeada e escapa ao desejo e às intenções daquele que a provocou, desencadeando influências múltiplas que podem desviá-la até para o sentido oposto ao intencionado. Assim tem acontecido em todas as etapas da história. O inesperado aconteceu e acontecerá, porque não temos futuro previsível e não temos certeza nenhuma do futuro. As previsões não foram concretizadas, não existe determinismo do progresso. Os espíritos, portanto, têm que ser fortes e armados para enfrentarem essa incerteza e não se desencorajarem.

Essa incerteza é uma incitação à coragem. A aventura humana não é previsível, mas o imprevisto não é totalmente desconhecido. Somente agora se admite que não se conhece o destino da aventura humana. É necessário tomar consciência de que as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se tem. Princípio da incerteza. Ensinar que a ciência deve trabalhar com a idéia de que existe coisas incertas

O sexto aspecto é a condição planetária, sobretudo na era da globalização no século XX – que começou, na verdade no século XVI com a colonização da América e a interligação de toda a humanidade. Esse fenômeno que estamos vivendo hoje, em que tudo está conectado, é um outro aspecto que o ensino ainda não tocou, assim como o planeta e seus problemas, a aceleração histórica, a quantidade de informação que não conseguimos processar e organizar.

Este ponto é importante porque existe, neste momento, um destino comum para todos os seres humanos. O crescimento da ameaça letal se expande em vez de diminuir: a ameaça nuclear, a ameaça ecológica, a degradação da vida planetária.

Ainda que haja uma tomada de consciência de todos esses problemas, ela é tímida e não conduziu ainda a nenhuma decisão efetiva. Por isso, faz-se urgente a construção de uma consciência planetária. Saber que a Terra é um pequeno planeta, que precisa ser sustentado a qualquer custo. Idéia da sustentabilidade terra-pátria.

O último aspecto é a ética do gênero humano. Existe um aspecto individual, outro social e outro genético, diria de espécie. Algo como uma trindade em que as terminações são ligadas: a antropo-ética. Cabe ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, a ética e a autonomia pessoal (as nossas responsabilidades pessoais), além de desenvolver a participação social (as responsabilidades sociais), ou seja, a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum.

E hoje que o planeta já está, ao mesmo tempo, unido e fragmentado, começa a se desenvolver uma ética do gênero humano, para que possamos superar esse estado de caos e começar, talvez, a civilizar a terra.

É a antropo-ética. Não desejar para os outros, aquilo que não quer para você. A antropo-ética está ancorada em três elementos: Indivíduo, Sociedade, Espécie. Morin defende a interligação destes três elementos desde *O paradigma perdido: a natureza humana*.

Se a mecânica se encarrega cada vez mais dos trabalhos fadigosos, a escola precisa encarregar-se de ensinar ao homem como comandar as máquinas e como usufruir solidariamente os bens da vida. Substituir a transmissão formalizada de conhecimento por processos indutivos que estimulem a criatividade, o interesse e a iniciativa do estudante.

Na questão prática de aplicar os 7 saberes, o cerne fundamental é que o objetivo não é transformá-los em disciplinas, mas sim em diretrizes para ação e para elaboração de propostas e intervenções educacionais.

CAPÍTULO III – FATOS E LEITURAS

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Iniciando esta pesquisa qualitativa de caráter descritivo nas seis escolas sorteadas não encontrei resistência para a entrada na Instituição escolar e nem para a aplicação do questionário diretamente com as professoras. Talvez um fator que tenha facilitado este contato seja o de pertencer ao quadro de servidor municipal nesta rede há 15 anos e já ter, de alguma forma, encontrado com alguns pares em situação de formação continuada ou intercâmbios escolares. O fato é que não registrei nenhum profissional que se negasse a responder o questionário.

O questionário era composto de 5 (cinco) perguntas em sua maioria abertas na intenção de captar o não dito, a mensagem nas entrelinhas.

Ao entregar o questionário deparei-me com um certo estranhamento seguido da curiosidade das professoras ao perceber que se tratava de uma pesquisa sobre o livro didático, imaginário do professor, seleção de cultura. Este fato desencadeou uma exigência maior de tempo disponível para se trocar idéias, opiniões e conceitos sobre imaginário. Deu-me a impressão de trazer um conhecimento e questionamento novo ou até mesmo o “bicho-papão” da prática pedagógica. Quando digo “bicho-papão” me refiro a figura do imaginário infantil trazendo medo e insegurança por ser desconhecido. A criança não sabe ao certo o

que este símbolo representa. Afinal ele “papa” as crianças ou somente as assusta não deixando “dormir sossegado”? Interessante relacionar esta figura ao livro didático. Muita das vezes é o livro que não permite ao professor “dormir sossegado” preocupado em terminá-lo antes do final do ano letivo.

Após os esclarecimentos cabíveis e possíveis, não havia recusa em participar da pesquisa, muito pelo contrário. Outros profissionais manifestaram o desejo em participar e conhecer o resultado da pesquisa. Deu-me a impressão que o fato de responder o questionário e falar sobre o imaginário suscitou uma inquietação/reflexão sobre qual a relação e a importância do imaginário e educação.

Nas 6 escolas totalizaram 37 questionários.

A primeira pergunta era diretiva e se referia ao tempo que atuava no magistério. Não havia expectativa que este dado revelasse a postura do professor diante da utilização do livro didático, mas somente o tempo que atuava no magistério.

Encontramos o seguinte resultado:

Menos que 5	Entre 5 e 10	Entre 10 e 15	Entre 15 e 20	Mais que 20
(6) Seis	(10) dez	(7) sete	(4) quatro	(10) dez

A segunda pergunta já havia referência ao livro didático direcionando a um tipo de classificação. A intenção de averiguar se existia alguma preferência e diferença entre os livros e suas matérias.

	Primordial	Útil	Pouco útil	Irrelevante
Português	4	29	4	
Matemática	2	32	3	
História	2	30	5	

	Primordial	Útil	Pouco útil	Irrelevante
Geografia	3	29	5	
Ciências	3	31	2	

Dentre os professores entrevistados 81% consideram os livros de História e Geografia úteis. Este dado nos intrigou e nos fez refletir, pois os conteúdos destes livros são os mesmos e não levam em consideração as diferenças culturais para onde eles estão sendo enviados.

Por exemplo: o que tem de interessante estudarmos a geografia do Rio de Janeiro se moramos na Comunidade do Morro do Castro no município de Niterói e muitas das vezes nem conhecemos as praias do nosso Município.

Interessante observar também que o item irrelevante não foi marcado por nenhum professor embora isto não revele se o professor considera o livro como uma *bíblia* (sagrada e detentora de verdades absolutas), ou como uma *bengala* (acessório para o auxílio no caminhar, sendo mais usada por pessoas que tem dificuldades no caminhar). Reforça-nos a idéia de que se os professores não estiverem atentos da importância da escolha do livro didático e de inserirmos outras linguagens e ferramentas no cotidiano da escola corremos o risco de que a cultura propagada e o controle ideológico, como na era Vargas, continuem sendo do Livro didático e suas editoras. Isso é reforçado quando levamos em consideração o que nos foi revelado pela pesquisa quanto a constância da utilização do livro didático. Apenas 27% utilizam esta ferramenta eventualmente ou quando necessário e 73% utilizam pelo menos 4 x na semana. Considerando que a semana tem 5 dias, esse dado é no mínimo intrigante.

Utilização do livro:

Todos os dias	2 x na semana	3 x na semana	4 x na semana	Outros Eventualmente	Outros Quando necessário
1	8	13	5	3	7

O próximo item da pesquisa se refere ao início do ano letivo. Que material serve de suporte para o planejamento do professor e onde encontram este material?

Este item era aberto para não direcionar as respostas dos entrevistados e tentarmos captar o que seria dito. Recorrem predominantemente a pesquisas individualizadas: 81% e a pesquisas coletivas: 19%.

Considere pesquisas individualizadas quando recorrem a:

Livros didáticos	Livros do professor	revistas	internet	jornais	Atividades anteriores	Própria experiência
9	10	6	11	1	2	4

A internet foi citada por um maior quantitativo de professor. Será a era da informática? As aulas estão prontas? Como este dado apareceu no decorrer da pesquisa não tenho subsídios para analisar, porém aponto como tema que, num estudo posterior, poderá ser aprofundado.

O professor buscando pesquisas individuais (81%) pressupõe que a maior preocupação é com os conteúdos, com a reprodução, sem levar em consideração características individuais e do grupo. Preocupação com o conteúdo e não com a aprendizagem. Não importa a característica do grupo, *sempre a mesma água*.

Penso que os professores que recorrem às pesquisas coletivas consideram que o ano é diferente, as turmas são diferentes, o interesse é diferente. *Nunca o mesmo rio.*

Um percentual de 19% dos professores pesquisados recorrem a este tipo de material:

Considerei pesquisas coletivas:

Reunião com professores	Projeto político pedagógico	Atividades diagnósticas	Conhecimento dos alunos
7	5	6	5

As 4 primeiras questões se relacionava a coisas diretas, em como o professor tratava/utilizava o livro didático.

A última questão se referia a possibilidade de não existir o livro didático. Como seria a reação do professor? Tratava-se também de uma pergunta aberta onde o professor poderia escrever o que quisesse. De acordo com as respostas dadas surgiram duas categorias distintas: os professores que não mudariam a prática pois já recorrem a outros recursos e os que não saberiam o que fazer, ficariam confusos e teriam que mudar a sua prática pois ela é balizada ao uso do Livro didático, como observamos na tabela a seguir:

NÃO MUDARIA SUA PRÁTICA - 32,5%	MUDARIA SUA PRÁTICA – 67,5%
Não depende do livro – 4	Pesquisaria mais - 30
Continuaria pesquisando - 8	Teria dificuldade em produzir material por falta de tempo e recurso - 7

Chamou-me a atenção de uma professora ter relacionado a eficiência e a rapidez do aprendizado ao livro didático. Com suas palavras escreveu: Se não houvesse livros didáticos eu... *teria que buscar alternativas, mas tudo seria muito mais “demorado” (tanto para o professor em “termos de trabalho”, quanto para o aluno no que se refere ao aprendizado em si.)*¹

Penso que esta resposta é um tema interessante que merece um maior aprofundamento, mas isso seria num outro momento.

CAPÍTULO IV - CONCLUINDO E PROPONDO

Os Livros didáticos são os balizadores da prática desse universo pesquisado. Mesmo existindo os que buscam outros recursos, diante dos dados dá para observar que o momento e o movimento dentro da escola é isolado: 81% ao iniciar o ano letivo pesquisa isoladamente desconsiderando o Projeto Político Pedagógico da escola e o ciclo, a turma, o grupo de alunos, que irá trabalhar.

Numa rede organizada em ciclo, como é o caso da Rede Municipal de Educação de Niterói, 73% dos professores utilizarem os livros didáticos pelo menos quatro dos cinco dias da semana, é um indicativo que a cultura propagada na escola está fortemente sendo ditada e controlada pelo livro didático. Que o foco está sendo o do conteúdo (informar) e não o da construção do sujeito (formar).

A proposta é tentar trazer Sherazade para dentro das escolas. Que os professores tenham conhecimento sobre a formação da subjetividade, utilizem uma pedagogia crítica exercitando a criatividade para a conquista da liberdade.

¹ - grifos do próprio autor.

Exercício da criatividade, eis um dos pontos chaves que, a meu ver, a instituição escolar tem que priorizar no seu cotidiano.

As Mil e Uma Noites (Alf Lailah Oua Lailah) é uma obra clássica da literatura árabe, consistindo numa coleção de contos orientais compilados provavelmente entre os séculos XIII e XVI. São estruturados como histórias em cadeia, em que cada conto termina com uma deixa que o liga ao seguinte. Essa estruturação força o ouvinte curioso a retornar para continuar a história, interrompida com suspense no ar. O uso do número 1001 sugere que podem aparecer mais histórias, ligadas por um fio condutor infinito. Usar 1000 talvez desse a idéia de fechamento, inteiro, que não caracteriza a proposta da obra.

Cito esta obra por considerar a Sherazade uma autêntica professora puxando fios de uma história para outra, ligadas ao cotidiano, capazes de afetar o rei suficientemente para que mudasse o seu comportamento e objetivo, deixando sempre a curiosidade e a vontade de retornar para aprender mais, ouvir mais...

Foi o orientalista francês Antoine Galland o responsável por tornar o livro conhecido no ocidente (1704). Não existe texto fixo para a obra, variando seu conteúdo de manuscrito a manuscrito. Os árabes foram reunindo e adaptando esses contos maravilhosos de várias tradições. Assim, os contos mais antigos são provavelmente do Egito do século XII. A eles foram sendo agregados contos hindus, persas, siríacos e judaicos.

A história conta que o rei Schahriar, vitimado pela infidelidade de sua mulher, mandou matá-la e resolveu passar cada noite com uma esposa diferente, que mandava degolar na manhã seguinte. Durante três anos, moças eram

sacrificadas pelo rei, até que já não havia mais virgens no reino, e o vizir não sabia mais o que fazer para atender o desejo do rei. Foi quando uma de suas filhas, Sherazade, pediu-lhe que a levasse como noiva do rei, pois sabia um estratagema para escapar ao triste fim que a esperava. Recebendo como mulher a Sherazade, esta, toda noite parava e iniciava um conto com a desculpa que era para que sua irmã Doniazad adormecesse. Esses contos despertaram o interesse do rei em ouvir-lhe a continuação, sempre na noite seguinte. Numa dessas noites a princesa após ser possuída pelo rei, começou a contar a extraordinária "História do Mercador e do Efrít", mas, antes que a manhã rompesse, ela parou seu relato, deixando um clima de suspense, só dando continuidade à narrativa na noite seguinte, como de costume.

No livro “As 1001 noites” encontramos no final de cada noite o seguinte trecho demonstrando à sabedoria, a técnica, a intenção de envolver e planejar o outro dia de Sherazade:

Nesse momento, Sherazade foi surpreendida pela manhã, e parou sua narração. Então Doniazad disse: “ Oh irmã, como tuas palavras são doces e gentis, e deliciosas e puras!” E Sherazade disse: “Mas que são essas palavras comparadas ao que contarei aos dois, na próxima noite, se estiver ainda viva e se o Rei houver por bem me conservar!” Então o rei disse, em sua alma: “Por Alá! Eu não a matarei antes de ouvir o seguimento da história!” Depois eles passaram o resto da noite enlaçados. E o rei saiu para sua sala de justiça, onde julgou, nomeou, demitiu, terminou assuntos pendentes, e assim fez até o fim do dia. Depois voltou ao palácio. Quando a noite se aproximou ele fez a coisa do costume com Sherazade, a filha do vizir.

O professor também é surpreendido não com o raiar do dia mas com o sinal apotando a hora do recreio ou a hora de ir embora e, ao invés de seduzir o aluno para o dia seguinte despertando a sua curiosidade, envolvendo-o nas atividades

questiona se o aluno terminou a tarefa, como se a cada dia tivéssemos algumas páginas pré determinadas para dar conta.

Sherazade conseguiu sobreviver, graças à sua palavra sábia e à curiosidade do rei. Ao fim desse tempo, ela já havia tido três filhos e, na milésima primeira noite, pede ao rei que a poupe, por amor às crianças. O rei finalmente responde que lhe perdoaria, sobretudo pela dignidade de Sherazade. O encantamento, a imaginação, a sabedoria garantiram a sobrevivência de Sherazade. A meu ver, é um ótimo exemplo para os professores. Ficando então a metáfora traduzida por Sherazade : a liberdade se conquista com o exercício da criatividade.

Sherazade, por artificiosa ligação dos seus contos, conseguiu encantar o monarca por mil e uma noites e foi poupada da morte. Eis outra demonstração e exemplo para a educação: a ligação entre os conteúdos da vida cotidiana e matérias curriculares. A tão buscada transdisciplinaridade.

Por outro lado, segundo Walon (apud Azevedo,1996), nos tornamos “humanos” num processo de interação e inter-comunicação social graças a sistema de mediação altamente complexos e produzidos socialmente. Essa construção se dá através do uso de dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Signos sendo entendidos como sinais que remetem ao objeto sinalizado em virtude da relação artificial e variável que o homem estabelece entre eles; instrumentos o que o indivíduo utiliza para alcançar (objetivar) suas intenções. Valores, crenças, costumes, tradições e conhecimentos são instrumentos simbólicos. Sherazade utilizava as histórias, os signos, os mitos como instrumentos para interagir com o rei.

Uma ação educativa que se pretenda transformadora precisa assumir um compromisso firme e transparente com os sujeitos nela envolvidos, considerando, sem hierarquizar, além dos conhecimentos culturais eleitos, as diferentes visões de mundo, os saberes pessoais e culturais que trazem os estudantes como aportes de um fazer-pensar pedagógico que possa contribuir para uma ampliada e melhor formação humana.

Uma educação inclusiva. Não menciono a inclusão dos portadores de necessidades especiais, mas a inclusão do corpo na instituição escolar. A inclusão de outros tipos de linguagens: a música, a arte, o movimento – educação física.

“O que nos separa dos animais é que os pensamentos que moram na nossa cabeça desandaram a proliferar, multiplicaram-se, cresceram. O que teve vantagens indiscutíveis porque foi graças aos pensamentos que moram na cabeça que o mundo humano se construiu. A filosofia, a ciência, a tecnologia cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega o momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo.” (Rubem Alves, 1998 p.152)

Nessa direção, partimos do princípio de que a organização do ensino escolar deve considerar essencialmente a formação, por meio do diálogo, de pessoas que entendam criticamente o mundo em que vivem, não se constituindo em meros consumidores da realidade cotidiana, mas participantes e envolvidos em sua construção. Ancorar socialmente os conteúdos que trabalhará utilizando a dialogicidade e o afeto no contexto da educação que humaniza, liberta e contribui para a conscientização e emancipação do sujeito e que representa a força motriz desse processo.

Não é mais a criança que se adaptará a organização lógica das séries, mas a escola que levará em consideração o seu tempo de desenvolvimento, suas vivências, seu corpo, enfim, sua existência. Como tão bem exemplifica o texto de Rubem Alves intitulado “O currículo dos urubus” onde relata que o currículo importante para cada animal é diferente, dependendo de seus interesses, das suas características, de sua história, de seus ideais, de seus costumes. O urubu come carniça. Dar tal iguaria ao bem-te-vi é imediato a rejeição do corpo. A reação é natural e instantânea. Devemos reaprender com nossas reações, com a linguagem e o desejo do corpo. Não me refiro ao desejo libidinoso, mas ao desejo como fonte inesgotável de busca, motivação, vontade de aprender.

“... para educar bem-te-vi é preciso gostar de bem-te-vi, respeitar o seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-te-vi será sempre um urubu de segunda categoria. Talvez, para se repensar a educação e o futuro da Ciência, devêssemos começar não dos currículos-cardápios, mas do desejo do corpo que se oferece à educação” (ALVES, 1984, p.12).

Posiciono-me em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento; que considere seus interesses, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura. Uma escola que seja espaço e ambientes educativos e que ampliem a aprendizagem, reafirmando-se como lugar de conhecimento, convívio e sensibilidade.

Uma educação escolar voltada para a humanização, onde a criatura é formada para situar-se, inclusive, como membro de um grupo, e que o currículo a ser implementado leve em consideração os buracos negros apontados por Morin,

como foi descrito nos saberes necessários para a educação contemporânea citado no capítulo II desta dissertação.

ANEXOS



CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Questionário para levantamento de dados da pesquisa de Mestrado da Prof. Therezinha Leal C. Souza

1) Há quanto tempo atua no magistério?

- menos de cinco anos.
 entre cinco e dez anos.
 entre 10 e 15 anos.
 entre 15 e 20 anos.
 mais de 20 anos.

2) Ao iniciar o ano letivo, para me organizar em relação às minhas aulas, recorro a _____

3) Como você classificaria os livros didáticos de:

Português primordial útil pouco útil irrelevante

Matemática primordial útil pouco útil irrelevante

História primordial útil pouco útil irrelevante

Geografia primordial útil pouco útil irrelevante

Ciências primordial útil pouco útil irrelevante

4) Costumo utilizar o Livro didático:

- todos os dias.
 2 x por semana.
 3 x por semana.
 4 x por semana.
 outros. _____

5) Se não houvesse livros didáticos eu

_____.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. *Cultura e Cotidiano Escolar*. Revista Brasileira de Educação (online), n.23, p.62-74, 2003. Disponível em < <http://www.anped.org.br> [17 dez. 2007]

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez, 1984.

ALVES, Rubem. *Concerto para corpo e alma*. São Paulo, Papirus, 1998.

ANDRADE, Eliane Righi - *A formação do professor e seu vínculo com o processo de escolha e adoção do livro didático*. PUC: Campinas, 2003.

AZEVEDO, Nyrma (org.). *Imaginário e educação – reflexões teóricas e aplicações* –Rio de Janeiro: Alínea, 2006.

AZEVEDO, Nyrma – *Imaginário Social e Escola: Um estudo sobre emoção e subjetividade sob a ótica de Wallon* . Tese (Doutorado EM Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BARBIER, René – publicado originalmente em: *Revue Pratiques de Formation, Imaginaire et éducation (I): formation permanente*, Paris: Université de Paris VIII, n.8, p.33 – 42, dec. 1984. Tradução Márcia Lippincott Ferreira da Costa e Vera de Paula.

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

BELLONI, Eliane. *Violência e Livro Didático, um estudo sobre as ilustrações em livros de História*.CAPES , 2005.

BOURDIEU, Pierre e Jean-Calude Passeron. *A reprodução*.Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BOURDIEU, Pierre. *Compreender*. In *A Miséria do Mundo*. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura(s) e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, V.M. *O currículo entre o relativismo e o universalismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin*. In *Educação & Sociedade*, Ano XXI, dez. 2000, n.73. Dossiê: Políticas curriculares e decisões epistemológicas.

CARVALHO, Oneide. *Os elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente segundo professores de geografia*. CAPES ,2004 – Universidade Católica de Brasília.

CASTORIADIS, C. a *Instituição Imaginária da Sociedade*. 3º edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.

- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: boitempo, 2003.
- COSTA, M.V. (org.) *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- CRUZ, G.B. *Ciclos em debate*. Niterói: Intertexto, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio (1975). Notas para uma leitura da violência simbólica. *In Educação e Sociedade*. N.4, set. pp 79-110.
- DURAND, G. *A imaginação simbólica*. São Paulo, Cultrix, 1988
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Estudos culturais: uma introdução*. In SILVA T.T. (org). *O que é, afinal, Estudos culturais*. 3. ED. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERNANDES, Cláudia de O. *A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma lógica – A transição para a escola do século XXI*. UFF Tese de doutoramento, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. In *Educação & Sociedade*. Ano XXI, dez, 2000, n. 73. Dossiê: Políticas Curriculares e decisões epistemológicas.
- GARCIA, Canclini, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GIROUX, H. e McLAREN, P. *Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
- HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22,n.2, jul/dez. 1997b.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1986.
- LIMA, Elvira S. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. 4º edição. São Paulo, Editora Sobraquinho, 2006.

- LIMA, Elvira S. *Currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, MEC, 2008.
- MACEDO, E. *Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura*. Educação em Foco, v.8,n.1 e 2, p.13-20, 2003/2004.
- MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006^a.
- MACEDO, E. *Currículo: política, cultura e poder*. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, p.98-113, 2006b.
- MAHONEY, Abigail A. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. SP, Cortez, 1988.
- MOREIRA, Antonio F., CANDAU, Vera M. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação (on line), n.23, 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php> [15 dez.2007].
- MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T.(orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez,1994.
- MOREIRA, A.F. *A crise da teoria curricular crítica*. In COSTA,M.V. (org.) *O currículo nos limiões do contemporâneo*. RJ: DP&A, 1998.
- MOREIRA, A.F. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. In Educação & Sociedade. Ano XXIII, Agosto, 2002, n.79, Dossiê: Diferenças.
- MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, J.A. (orgs). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006.
- MORIN, Edgard. *Sete saberes necessários para a educação do futuro*. 3^o edição. São Paulo. Cortez; Brasília, DF. UNESCO,2001.
- MORIN, Edgard. Publicado no boletim da SEMES – MEC informativo eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Ano 1, nº 4 – Junho/ Julho de 2000. disponível no site; www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.htm
- MORIN, Edgar. *A religião dos saberes – O desafio do século XXI*. Bertrand Brasil, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra* .São Paulo: Hemus editora, 1979.
- NITERÓI, *Documento – Proposta de Currículo e avaliação*. Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, 1994.

- NITERÓI, *Proposta Pedagógica “Construindo a Escola do Nosso Tempo”*. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 1999.
- NITERÓI, *Proposta Pedagógica em discussão*. Fundação Municipal de Educação, 2007.
- NITERÓI, *Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói*. Caderno 2, Educação Infantil. Fundação Municipal de Educação, 2003.
- NITERÓI, *Subsídios para o Plano Nacional de Educação de Niterói*. Caderno 3. Ensino Fundamental. Fundação Municipal de Educação, 2003.
- NITERÓI, *Registro das Conferências do Plano Municipal de Educação: Rumo à Cidade Educadora*. Fundação Municipal de Educação. 2004.
- NOGUEIRA e CATANI (orgs.) *Pierre Bourdieu: escritos de Educação*. RJ, Vozes, 1998.
- NOSELLA, Paolo. *Compromisso político como horizonte da competência técnica*. In Educação e Sociedade. N.14, abril, pp 111-143 - 1983.
- ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo, Ática, 1983. pp.122-140.
- PESSANHA, Eurize Caldas., BORGES, Maria Emília., MENEGAZZO, Maria Adélia. *Da História das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa*. Revista Brasileira de Educação (on line), n. 27, 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php> [15 dez.2007].
- PINO, A. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In Caderno CEDES (24); 32-43, Campinas, Papirus, 1991.
- POZO, J.I. *Aquisição do conhecimento*. Rio de Janeiro. Art med, 2005.
- ROSÁRIO, Luis Fernando Rocha - *A educação física na escola e suas interfaces com os conteúdos de histórias e ciências nos livros didáticos*. CAPES, 2006. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro.
- SAVIANI, Dermeval. *Competência política e compromisso técnico (ou o ponto da discórdia e o fruto proibido*. In Educação e Sociedade. N. 15, ago., pp 111-143. 1983.
- SACRISTAN. J. Gimeno. *Escolarização e Cultura: A dupla determinação*, In SILVA, L.H. da, AZEVEDO, J.C; SANTOS, E.S.dos (orgs) *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar. In Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T.T. da. *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRENTIN, Paulo Henrique. *A relação que o professor de matemática em sua prática social estabelece com o livro didático*. CAPES, 2006. Universidade de São Francisco.

WILLYANS, Márcio. *Os conteúdos ambientais em livros didáticos de geografia*. CAPES, 2006. Universidade Federal do Paraná.

REIS, Ângela M^a Damaceno – 2006 – PUC - São Paulo.