

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO
E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

COMPETÊNCIAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE CIDADÃOS
REFLEXIVOS, FRENTE AOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

MARIA GORETE PINHEIRO DANTAS DE OLIVEIRA

FORTALEZA – CEARÁ

2005

MARIA GORETE PINHEIRO DANTAS DE OLIVEIRA

COMPETÊNCIAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE CIDADÃOS
REFLEXIVOS, FRENTE AOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Monografia apresentada à coordenação do curso de Especialização em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do grau de especialista pela Universidade Federal do Ceará.

FORTALEZA – CEARÁ

2005

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização e Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem na Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Educação.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da ética científica.

Maria Gorete Pinheiro Dantas de Oliveira

Monografia Aprovada em ____/____/____

Prof^a. Neide Fernandes Monteiro Veras
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua luz;
aos meus pais, pela educação;
ao Dantas, pela compreensão;
ao Rafael, por sua grandeza;
à Rosalliny, por seu carinho;
ao professor Assis, pela amizade e
à professora Neide Veras,
por sua majestosa docência.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe que aos 83 anos escreveu seu livro: *Rosália: vida em contos e preces*.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar o papel do professor na construção de cidadãos reflexivos, frente às transformações e aos desafios ocorridos no mundo contemporâneo. Com o avanço das ciências, o cenário do século XXI está marcado pelo uso da tecnologia, pelos efeitos da globalização e pelo crescimento dos meios de informação e da comunicação. As novas formas de produção exigem um trabalhador com maior capacidade cognitiva e senso de interação. A educação, através da prática docente e da integralização curricular, além de dotar o cidadão de formação científica, precisa despertar a formação reflexiva de sua realidade para que este não seja um indivíduo passivo e repetidor das práticas sociais vigentes. Para isto é destacada a correlação entre atitudes do professor e sua formação política e social. As tendências curriculares da sociedade pós-industrial apontam para um aprendizado centrado na interdisciplinaridade, sistema de ensino onde o aluno é um sujeito pensante, uma perspectiva crítica do contexto histórico e social, uma prática de aceitação da diversidade cultural e respeito às diferenças individuais, além da ética, da preservação da vida e da natureza. Neste sentido, foi realizada uma análise do projeto pedagógico da Universidade Federal do Ceará, buscando entender as competências adquiridas na formação inicial do professor de História. Em seguida foi realizada uma pesquisa centrada nas atitudes docentes consideradas como necessárias ao professor do mundo contemporâneo. O resultado da pesquisa mostra que estas atitudes requeridas não estão efetivamente arraigadas à prática docente. Realidade constatada na percepção do professor e mais acentuadamente na visão do aluno, revelando que muito dos conceitos preconizados na formação inicial não são efetivamente realizados na prática.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 SÉCULO XXI: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS	14
2.1 Tecnologia e Processos Produtivos	14
2.2 Globalização	15
2.3 Imagens e Meios Audiovisuais	17
3 SOCIEDADE, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E TRABALHO	18
3.1 Desafios para o Professor do Século XXI	21
3.2 Competência Docente na Construção do Cidadão Reflexivo	25
3.3 Tendências do Currículo na Sociedade Pós – Industrial	29
3.4 Inteligências Múltiplas, segundo Gardner	31
3.5 Currículos e Significados da Vida Humana	32
4 CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ..	34
4.1 Projeto Pedagógico	34
4.2 Integralização Curricular	35
4.3 Considerações sobre as práticas educativas, pedagógicas e didáticas no ensino de História	40
5 COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ÓTICA DO PROFESSOR E DO ALUNO	46
5.1 Método	46
5.2 Área de execução da pesquisa	46
5.3 Sujeitos	46
5.4 Instrumento para coleta de dados	46
5.5 Análise das percepções	47
5.5.1 Percepções docentes	47
5.5.2 Percepções discentes	48

5.5.3 Cotejamento e análise das percepções	49
6 CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNDICE 1	58
APÊNDICE 2	59

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o papel do professor de História frente aos desafios apresentados no mundo contemporâneo. A finalidade é investigar se as competências desenvolvidas nos programas de ensino concorrem para a formação de um cidadão crítico de ideal político-transformador, comprometido com a formação de educandos reflexivos, aptos a pensar criticamente a sociedade atual onde a oferta de informação, de inovação e de atrativos de consumo está tão presente.

Estas transformações atingem o campo educacional e passam a requerer novas atitudes do corpo docente. Para esta realidade pós-industrial, segundo Libâneo (2003, p.28), o professor precisa para sua prática:

Adquirir uma sólida cultura geral; conhecer estratégias de ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender; competência para agir em sala de aula; habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação; habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Para identificar estas práticas na atitude docente, será realizada uma investigação através do projeto pedagógico e da integralização curricular do curso de História da Universidade Federal do Ceará, onde se buscará a compreensão dos saberes e competências aplicadas na formação inicial desses profissionais. Analisa-se, também, se essa formação atende aos critérios apontados por Libâneo, como necessários à prática do professor no momento contemporâneo. Valorizando-se a prática, a trajetória, a experiência, valores e crenças, será aplicado um questionário entre quatro professores e quatro alunos da instituição de ensino pesquisada, captando-se a presença ou não desses critérios na dinâmica de atuação em sala de aula, bem como a freqüência da utilização. Na perspectiva de um sistema integrado entre

instituição de ensino, educador e educando, busca-se relacionar as finalidades do Curso, os objetivos institucionais e os resultados obtidos na formação do aluno, futuro profissional da educação.

Para fundamentar este estudo foi realizado um aprofundamento teórico centrado na literatura sobre educação, trabalho e mudanças no mundo contemporâneo e as demandas profissionais para o professor. Destacam-se os seguintes autores: Antunes (1999) sobre as mudanças no mundo do trabalho; Aranha (1996) sobre a emergência de novos paradigmas; Frigotto (1998), Chesnais (1996) e Vieira (2000) sobre a repercussão da globalização; Hargreaves (2004) sobre a Sociedade do Conhecimento; Perrenoud (2002), as competências para ensinar no século XXI, Ramos (2001) sobre a Pedagogia das competências e Libâneo (2003), sobre novas exigências educacionais e profissão docente, e outros.

A finalidade do trabalho é investigar a formação inicial do professor no sentido de captar seu saber docente na construção de cidadãos reflexivos, perante os desafios da atualidade.

As transformações ocorridas na sociedade pós-industrial refletem no avanço tecnológico, nas relações políticas e na economia. Nas transações comerciais, as nações abrem suas fronteiras com a chamada globalização. A comunicação e a multimídia assumem formas de sedução para as grandes massas. A nova lógica de produção imposta pela tecnologia exige trabalhadores com maior capacidade cognitiva.

Perante estas inovações sociais, a educação não fica imune. Em observância aos eixos norteadores propostos pela “Associação Nacional e pela formação dos profissionais da Educação” (ANFOPE) a capacitação docente deve se basear numa sólida capacitação teórica e interdisciplinar e que o objeto de sua ação sejam os fundamentos históricos, sociais e políticos do fenômeno educacional; a ratificação do compromisso social do educador, a salvaguarda de um tipo de trabalho que não deva reduzir-se à pulverização ou à generalização características do capitalismo.

Observa-se aí a necessidade do educador despertar no aluno a reflexão crítica sobre fenômenos sociais, políticos, históricos, dentro de seu cotidiano e que esta reflexão possa conduzi-lo a posições contrárias à passividade, onde

possa reconhecer-se como um agente histórico, capaz de influenciar e modificar sua realidade.

Mediante estas questões, este trabalho busca investigar as competências docentes que na prática contribuem para a formação de cidadãos que precisam estar conscientes de seu papel na sociedade, de seus direitos e obrigações, bem como sua atuação política e social.

Para tanto, foi elaborada a delimitação do problema com vista a tornar o objeto de estudo mais incisivo.

Por conseguinte, explicita-se que o momento contemporâneo é marcado pela magia do “espetacular,” da “imagem” e do “consumo”. Observa-se uma tendência da massa popular em aderir rapidamente, sem quase nenhum senso crítico, aos apelos dos meios de comunicação, através mídia, dos anúncios e propagandas, rendendo-se ao consumo, ao modismo e à formação de opiniões de senso comum.

Como a educação está contribuindo para formação do cidadão que está exposto a esta gama de informações e aos desafios inerentes ao século XXI?

Com vistas a delinear a seqüência epistemológica do estudo foram elaboradas as seguintes questões investigativas:

- Como se caracteriza o século XXI, considerando os fatores que promovem transformações e desafios sociais, tecnológicos e humanísticos?
- Quais os impactos na sociedade, na construção do conhecimento, na educação e no trabalho, advindos das transformações e desafios que marcam o século XXI?
- Quais as competências que devem permear as atitudes docentes no século XXI?
- Que tendências pedagógicas, sociais e tecnológicas levam a compor o currículo da sociedade Pós-Industrial?
- Como estão delineadas as competências docentes no curso de História, da Universidade Federal do Ceará, prescritas em seu projeto pedagógico e a integralização curricular?

- Quais as características das práticas educativas, pedagógicas e didáticas no ensino de História?
- Qual a percepção dos professores e alunos sobre as práticas docentes vivenciadas na disciplina de História?

Para a coleta de dados e informações para a elucidação das questões avaliativas foi elaborado o objetivo geral e os respectivos objetivos específicos como elementos norteadores aos procedimentos metodológicos.

- Objetivo Geral: Conhecer como se configuram as competências dos professores de História frente aos desafios do século XXI.
- Objetivos Específicos:
 - Descrever as características inerentes ao início do século XXI considerando as transformações e desafios sociais, educacionais e tecnológicos;
 - Relatar os impactos que emergem no início do século XXI influenciando a sociedade, a construção do conhecimento, a educação e o trabalho;
 - Explicitar as competências inerentes à postura docente, enfatizando as tendências pedagógicas, sociais e tecnológicas que devem compor a integralização curricular da sociedade pós-industrial;
 - Delinear as competências docentes prescritas no curso de História da Universidade Federal do Ceará, em seu projeto pedagógico e integralização curricular.
 - Investigar as práticas educativas, pedagógicas e didáticas no ensino de História.
 - Analisar se as competências inerentes à postura do professor da disciplina História são vivenciadas no cotidiano à luz da percepção de docentes e discentes.

A trilha metodológica para a operacionalização dos objetivos da monografia está delineada em cinco unidades de estudo.

A primeira apresenta uma problematização sobre as competências docentes na construção da educação de cidadãos reflexivos, frente aos desafios do século XXI.

A segunda unidade trata do relato das transformações e desafios inerentes ao limiar do século XXI.

A terceira unidade reporta às características da sociedade, do conhecimento, da educação e do trabalho, em face dos desafios contemporâneos.

A quarta unidade delinea o Curso de História da Universidade Federal do Ceará, prescrito no projeto pedagógico e na integralização curricular, à luz da percepção dos docentes e discentes. Destaca também as características das práticas educativas, pedagógicas e didáticas no ensino de História.

A quinta unidade trata das competências docentes na ótica do professor e do aluno: estudo de caso.

Finalmente, apresenta-se uma conclusão analítica embasada em dados do cotidiano do Curso de História e no referencial teórico proposto.

2 SÉCULO XXI: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS

O entendimento da educação não pode ser realizado fora de seu contexto histórico, econômico e social. As mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX redesenham um novo cenário nas relações produtivas, no âmbito tecnológico e demandam novos comportamentos. A emergência de novos paradigmas constitui um desafio para a educação. Entender as especificidades do mundo contemporâneo é uma necessidade para os profissionais da educação. As transformações advindas do uso da tecnologia, com ampla repercussão no mundo do trabalho, passam a requerer um trabalhador com competências cognitivas que permitam a solução de problemas, consecução de objetivos, maior iniciativa, interação em equipes e a adaptação às mudanças.

2.1 TECNOLOGIA E PROCESSOS PRODUTIVOS

No campo das ciências, destaca-se o avanço da tecnologia que tem provocado uma revolução nos processos produtivos, nos costumes e nos comportamentos, com o advento da automação e da comunicação eletrônica, por meio da teleinformática.

A crescente informatização das empresas tem causado profundas transformações no mundo do trabalho, deslocando a ação mecânica e repetitiva do homem para o âmbito da robótica. Essa prática tem provocado a desaceleração do setor industrial, a redução da classe operária, a expansão do setor de serviços, da mídia e das comunicações. A difusão da tecnologia provocou amplas modificações na produção, aperfeiçoando a qualidade dos produtos, criando um mercado de acentuada competitividade. A automação

dos mecanismos de trabalho refletiu na dispensa da mão-de-obra humana, ocasionando o crescimento do desemprego, da economia informal e da terceirização, como ressalta Chesnais (1996, p. 28):

A teleinformática permite a extensão das relações de terceirização, particularmente entre empresas situadas a centenas de milhares de quilômetros umas das outras, bem como a deslocalização de tarefas rotineiras nas indústrias que se valem grandemente da informática. Ela abre caminhos para fragmentação de processos de trabalho e para novas formas de 'trabalho a domicílio'.

O autor destaca os efeitos da teleinformática, destacando a economia de mão-de-obra e de capital, tais como: maior flexibilidade dos processos de produção; redução dos estoques de produtos intermediários, graças aos métodos de *just-in-time*, que permitem dar início à produção quando do recebimento do pedido; redução dos estoques de produtos finais; encurtamento dos prazos de entrega; diminuição dos capitais de giro; diminuição dos tempos de faturamento. As novas necessidades produtivas apontam para processos mais ágeis e de menor custo, migrando da técnica baseada na linha de montagem do fordismo, de produção em massa, para a flexibilização do trabalho que engloba menor distanciamento entre planejamento e execução, demandando a atuação cognitiva do trabalhador, exigindo maior capacidade intelectual, iniciativa e capacidade de adaptação às mudanças.

2.2 GLOBALIZAÇÃO

As facilidades do mundo informatizado chegam à esfera dos negócios, encurtando as distâncias. Um dos grandes pilares das mudanças do final do século XX foi a chamada "globalização" que redimensionou as fronteiras entre as nações, ampliando a circulação de capitais, diversificando os mercados e produzindo a integração produtiva em escala mundial, designando amplas relações econômicas, sociais, culturais e políticas, como mostra Vieira (2000, p.72):

A globalização é normalmente associada a processos econômicos, como a circulação de capitais, a ampliação dos mercados ou a integração produtiva em escala mundial. Mas descreve também

fenômenos de esfera social, como a criação e expansão de instituições supranacionais, a universalização de padrões culturais e equacionamento de questões concernentes à totalidade do planeta (meio ambiente, desarmamento nuclear, crescimento populacional, direitos humanos etc.).

O processo de globalização vem atuando em várias áreas, repercutindo de forma diferenciada e produzindo aspectos negativos para os países em desenvolvimento. Na visão de IANNI (1995, apud VIEIRA 2000, p. 74) “o mundo vai se transformando em território de tudo e de todos, onde tudo - gente, coisas e idéias - se desterritorializa e reterritorializa, adquirindo novas modalidades de territorialização”. Esse processo dentro das economias desiguais acarreta grandes prejuízos sociais para os países em desenvolvimento, sobretudo na redução de empregos, o aumento da miséria e da precarização do trabalho. É o que aponta IANNI (op.cit.) quando afirma também que a “globalização não significa homogeneização, mas diferenciação em outros níveis, diversidades com outras potencialidades, desigualdades com outras forças”.

A ampliação dos mercados se faz com prejuízos dos chamados países pobres, que se encontram à margem dos benefícios oferecidos pela nova ordem econômica. Quanto às perspectivas em relação ao mundo do trabalho, Frigotto (1998, p.42) vê na globalização a redução da força de trabalho:

Vinculada ao monopólio crescente de base científica e tecnológica, a globalização permite uma verdadeira ‘vingança’ do capital contra o trabalho. De um lado a nova base tecnológica, marcadamente flexível, permite um rápido deslocamento de investimentos produtivos de uma parte para outra do mundo (desterritorialização do capital) para buscar vantagens nas taxas de lucro e, de outro lado, aumenta exponencialmente a intensidade do capital morto e a conseqüente diminuição do capital vivo, força de trabalho.

Assim, com o crescimento do desemprego, surge a necessidade do trabalhador estar apto a esta instabilidade e construir competência para criar seu espaço de sobrevivência. É notável a associação crescente da valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e da empregabilidade.

2.3 IMAGEM E MEIOS AUDIOVISUAIS

Os meios de comunicação são fortemente impulsionados pelos avanços tecnológicos. As imagens e meios audiovisuais exercem um grande poder sobre as massas, promovendo a cultura da informação. Aranha (1996, p.235) aponta para o perigo da alienação, da dominação e da homogeneização de culturas frente ao consumo passivo das informações:

O volume de informações veiculado pelos meios de comunicação de massa amplia os horizontes e até ajuda a superar estereótipos. Por outro lado pode, negativamente, homogeneizar e descaracterizar culturas tradicionais, bem como alienar e massificar, quando predomina o consumo passivo da informação sem crítica.

A educação, através da integralização curricular precisa desenvolver mecanismos que atuem na formação reflexiva do educando para que ele saia da condição de indivíduo passivo perante as informações divulgadas pela mídia. Outro desafio para o professor é a adaptação ao uso da tecnologia, pois é grande a diferenciação entre o saber expresso pelo método tradicional, em que se destacam os métodos orais e escritos, e a produção através da imagem e dos meios audiovisuais produzidos pela tecnologia moderna.

3 SOCIEDADE, CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E TRABALHO

O autor Hargreaves (2004) utiliza a denominação “Sociedade do conhecimento” para o modelo vivenciado no limiar do século XXI, caracterizado como um fenômeno complexo e amplo, cujo grande pilar é o conhecimento, onde está priorizada a esfera comunicativa, na qual o conhecimento passa a ser o elemento de destaque. Caracteriza-se também pela busca incansável do lucro, do crescimento e da prosperidade. Antunes (1999, p.122) discorda da tese da transformação da ciência “na principal força produtiva”, em substituição ao valor-trabalho:

Não se trata de dizer que a teoria do valor-trabalho não reconheça o papel crescente da ciência, mas que a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual ela não pode superar.

Antunes (1999, p124) reconhece que, com a automação dos processos produtivos da sociedade atual, ocorre a redução do trabalho estável e a ampliação do trabalho parcial, terceirizado, *part-time* desenvolvido intensamente na era da empresa flexível:

A principal mutação no interior do processo de produção de capital na fábrica toyotizada e flexível não se encontra, portanto, na conversão da ciência em principal força produtiva que substitui e elimina o trabalho no processo de criação de valores, mas sim na interação crescente entre trabalho e ciência, trabalho material e imaterial, elementos fundamentais no mundo produtivo (industrial e de serviços) contemporâneo.

Hargreaves (2004, p.18) defende que a “economia do conhecimento” demandaria para as escolas a necessidade de gerar nos alunos a criatividade, inventividade e flexibilidade, pois, caso contrário, nações, povos ficariam para trás. Às escolas caberia preparar os jovens para se incorporar à economia do

conhecimento. Faz uma crítica às escolas, dizendo que estas, em vez de estimularem a criatividade e a inventividade, prendem-se às imposições e uniformidade curricular, provas, metas, desempenho e classificação: *“nossas escolas não estão preparando os jovens para o bem trabalhar na economia do conhecimento nem para o bem viver numa sociedade civil fortalecida”*.

Na ótica do capital, a escola é um importante elemento na retomada do crescimento econômico e os representantes do sistema, como os organismos internacionais de financiamento, consideram que a escola necessita estar em maior sintonia com o mercado, para atender às demandas do novo modelo de produção “toyotista”. Acredita-se que a escola já está em ampla adaptação às leis do mercado, ou seja, é um grande aparelho ideológico deste, embora ainda necessite de muitos elementos para atender às demandas desse mercado. Para Ramos (2001, p. 221) a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares:

A idéia que se difunde quanto á apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Hargreaves (2004) enfoca a grande individualidade e excessiva competitividade que a economia do conhecimento impõe e a forma como induz as pessoas à produção e ao consumo, retirando-lhes o espaço para a família ou para o lazer. Como resultado desse processo, observa um grande desgaste e instabilidade na ordem social, cuja desigualdade gera o terrorismo e a criminalidade. Portanto, para ele, caberia às escolas preparar o jovem para se incorporar à economia do conhecimento e ao mesmo tempo para *“combater os efeitos destrutivos desse sistema, estimulando a compaixão, o espírito de comunidade e de identidade cosmopolita”*. Acentua ainda, que as escolas precisam gerar oportunidades de melhoria para os jovens, preparando-lhes para o trabalho flexível, incentivando-lhes a investir na segurança financeira do futuro, reciclar suas habilidade e aperfeiçoar-se no

trabalho criativo e cooperativo e sintonizar-se com os desejos e demandas do mercado, pois, na economia do conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas de superar seus concorrentes.

Percebe-se essa orientação muito afinada com a teoria do “capital humano” que coloca na educação a responsabilidade de promoção de desenvolvimento sem uma análise mais profunda nas condições macro do sistema econômico. Observam-se também os valores neoliberais, onde a atuação do Estado é reduzida nas políticas sociais e essa responsabilidade é compartilhada com a sociedade civil, invocando o espírito de solidariedade e do voluntariado. A preparação para a flexibilidade reflete a fragilidade do momento econômico, marcado pela desregulamentação das condições de trabalho, a regressão dos direitos sociais e ausência de proteção sindical, trabalhos flexíveis sem contrato e de fácil demissão, onde se configura o baixo custo, o desemprego e o crescimento do trabalho informal.

Acredita-se que a escola deva contribuir com reflexões no sentido de transformar a atual sociedade, uma vez que esta se encontra fundamentada em um sistema exacerbadamente individualista, concentrador de renda e excludente. É necessário, pois, uma nova escola que crie elementos cognitivos e políticos para a superação desta sociedade, na qual as riquezas e as oportunidades estão concentradas nas mãos de poucos e a grande maioria é submetida a um processo de desumanização. Considera-se que a educação é fundamental e acredita-se na sua capacidade de gerar a consciência política e reflexiva, mas, por si só, não será capaz de promover amplas mudanças no desenvolvimento, como apregoa a teoria do “capital humano”, pois, o peso dos fatores econômicos é muito maior.

Mediante os resultados negativos do capitalismo, tais como terrorismo, criminalidade, insegurança, Hargreaves (2004, p. 20) reconhece que a sociedade do conhecimento *“pouco desejo tem de redistribuir os recursos para melhorar a qualidade de vida internamente, e negligencia internacionalmente suas responsabilidades humanitárias e democráticas. A globalização unilateral produz sociedades assimétricas.”* Diante do gigantismo do poder econômico, ele afirma que o desafio não é atacar a globalização ou destruir a sociedade do conhecimento, mas dedicar mais atenção a outras

necessidades sociais e, na educação, incentivar valores emocionais e cognitivos, construir compromisso com a vida coletiva, sentido de responsabilidade global, que vão além dos limites da sociedade e do conhecimento.

A escola deve produzir um aluno crítico, conhecedor dos saberes científicos necessários para uma boa sociabilidade humana, fazedor de ciência a serviço do coletivo dos homens e não de uma minoria opressora.

Hargreaves (2004, p. 23) critica o “*apartheid*” do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento das escolas que “*dividem aqueles que aprendem como criar uma sociedade do conhecimento altamente especializada daqueles que apenas aprendem como servi-la por meio de tarefas de nível inferior*”.

Esta docotomia é o resultado do precário ensino que é oferecido às camadas populares e o ensino privado de boa qualidade reservado às classes mais favorecidas. É a educação refletindo um grave problema social que se delinea na sociedade, acentuando ainda mais as desigualdades no acesso às conquistas.

Diante das questões relatadas, percebe-se que o profissional de educação deve procurar meios de modificar essa sociedade, questionando intensivamente esses efeitos destrutivos e encontrando um sentido oposto aos valores predominantes de hoje. É preciso que tenha professores ousados, modernos capazes de fazer o aluno repensar essa realidade, não aceitando imposições, mas lutando contra os rótulos e preconceitos. Ser inovador, defendendo um ensino-aprendizagem no qual o aluno compreenda a importância dos conteúdos para sua prática.

3.1 DESAFIOS PARA O PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Esse conjunto de transformações que aflora no final do século XX tem deixado a sociedade perplexa diante de tantas inovações e de tantos questionamentos entre o homem, a sociedade, a ciência e a racionalidade.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2002, p.14) aponta que as principais contradições que estruturarão o futuro estão:

Entre cidadania planetária e identidade local; entre globalização econômica e fechamento político; entre liberdades e desigualdades; entre tecnologia e humanismo; entre racionalidade e fanatismo; entre individualismo e cultura de massa; entre democracia e totalitarismo.

Esse posicionamento diz respeito aos desafios enfrentados na contemporaneidade pelo advento de um sentido cosmopolita dado ao mundo globalizado, onde cabe a educação vislumbrar a amplitude destas questões. Uma delas é direcionar suas ações para o respeito ao multiculturalismo contra a homogeneização cultural, pois a globalização da cultura promove a criação de grupos de consumo e ameaça a afirmação cultural de determinados segmentos sociais. Destaca-se também que a prática democrática exige o reconhecimento e a valorização da diferença.

Segundo Thurier (2002, p.61), com a política de descentralização da gestão escolar, os sistemas mundiais estão rompendo com os modelos tradicionais e se aproximando de uma perspectiva participativa e autônoma, no âmbito dos planejamentos. Os grandes objetivos são delegados aos atores (pais, diretores, professores e conselho escolar) e as soluções são tomadas localmente de forma colegiada:

...a emergência vigorosa de uma nova identidade profissional e da consciência de si dos atores do terreno como atores autônomos reforça neles a idéia de que nem as estruturas nem os condicionamentos são inelutáveis, mas que em parte podem ser escolhidos e negociados.

A questão da descentralização administrativa da escola permite maior mobilidade na resolução das questões administrativas, institucionais e curriculares possibilitando maior grau de liberdade, responsabilidade e autonomia. Assim, reforça Thurier (2002, p.62), “o estabelecimento escolar é cada vez mais designado como objeto privilegiado de ações, de formação e de inovação”.

Para Perrenoud (2002, p.12) na formação do professor está presente uma ideologia ao atribuir a finalidade à escola e ao definir o papel do professor.

Para isso, é necessário ter em mente o modelo de sociedade e do ser humano que se defende:

Não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo.

É destacada a correlação entre atitudes do professor e a sua formação política e social. É neste espaço que ocorre a possibilidade de se despertar no educando a leitura da organização da sociedade, suas contradições, suas lutas, mostrando que o homem é o sujeito dessa história, que há espaço para reivindicações e para a ação. É a proposta reflexiva do professor em interação com o aluno, mostrando o perigo de se ser moldado pela cultura dominante.

O profissional de educação deve promover o conhecimento sobre os problemas sociais, as questões políticas para que o educando seja crítico perante a forte influência dos meios de comunicação e os atrativos para o consumo. Além disso, para desenvolver uma cidadania em sintonia com o mundo contemporâneo, o professor necessita ser ao mesmo tempo: confiável, mediador intercultural, organizador de uma vida democrática, intelectual e mediador de uma comunidade educativa. Sobretudo porque, no final do século XX, recrudescem as lutas de grupos minoritários na sociedade civil. É necessário que os professores reconheçam essas diferenças e que tenham o espírito crítico ao aceitar o novo sem uma passividade cega, ou, como diz Aranha (1996, p.238) “reconhecer a mudança é também descobrir as formas de intervenção saudável do comportamento dos jovens”.

Hargreaves (2004) enfatiza que os professores devem assumir seu lugar entre os intelectuais mais respeitados da sociedade, pois seu papel é construir “cidadãos do mundo” ajudá-los a desenvolver uma sociedade civil fortalecida, desenvolvendo o caráter, o envolvimento na comunidade, simpatia e cuidado com as pessoas de outras nações.

O professor deve ter uma postura além dos interesses capitalistas. Deve ser imbuído de compromisso com o coletivo dos trabalhadores, dotado de bom aparato metodológico para munir os educandos de saberes

significativamente importantes para seu cotidiano e sua emancipação humana.

Perrenoud (2002) recomenda como postura fundamental do professor a “prática reflexiva e a “implicação da crítica.” Isto porque, considera que nas sociedades em transformação a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. E para isto é necessária uma reflexão sobre a experiência para construção de novos saberes. E há implicação política porque considera que as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação da escola, da região e do país.

Este cenário movido pelas transformações tecnológicas, que alteram profundamente o modelo de produção, ocasiona, além do desemprego, a necessidade de um profissional polivalente, capaz de atuar em diferentes situações de trabalho, bem como sobreviver nas incertezas geradas por questões macroeconômicas decorrentes da globalização e políticas neoliberais. Além dessas mudanças, observa-se a grande desigualdade social, interesses econômicos se sobrepondo a questões humanas, a dominação da mídia sobre as massas, impondo-lhes padrões de comportamento e incentivo ao consumo.

Perrenoud (2002, p.13) questiona a educação em seu processo de reprodução ou de transformação: “a questão é saber se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante.” Considerando-se que, para humanizar a sociedade, é preciso repensar os resultados adversos provocados pelo capitalismo, entende-se que a grande função da educação é construir no educando sua capacidade de visão da sociedade, das ciências, da política, da religião, para que este possa contribuir com as mudanças sociais. A educação não pode estar atrelada a interesses econômicos de formar cidadãos passivos, capacitados apenas para necessidades imediatas do mercado, mas resistente aos efeitos negativos do sistema e às influências exercidas pela mídia.

Dentro desta realidade e sabendo-se que a grande parte dos trabalhadores é composta de pessoas que não têm nível superior, ou nível básico completo, pergunta-se: como o professor do ensino básico prepara esse trabalhador? O que o educando aprende na escola? Quais os conhecimentos

que têm mais peso em seus currículos? A escola desperta algum senso crítico nessas pessoas? O que eles sabem sobre a sociedade? Como a sociedade está estruturada? A quem interessa os efeitos da mídia? Para responder a estes questionamentos esta pesquisa vai aprofundar o conhecimento sobre a formação do professor e sua ação docente.

3.2 COMPETÊNCIAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE EDUCANDOS REFLEXIVOS

As transformações pós-industriais, tais como as informações e o conhecimento, promovem mudanças no âmbito da produção que passam a requerer do indivíduo diferentes formas de trabalho intelectual e interativo. Essa realidade traz novas exigências educacionais e atinge de forma significativa a prática docente. Caracterizar a educação dentro deste novo paradigma e entender as competências necessárias à atitude docente diante do mundo contemporâneo constituem os objetivos deste trabalho.

Qual o papel da escola mediante essas transformações? A função da escola é promover a formação cultural e científica necessária ao cidadão para que ele cresça em sua vida pessoal, profissional e cidadã ao se imbuir de uma concepção criativa, crítica e transformadora perante a sociedade. Para isto, a educação assume um caráter global, como entende Libâneo (1994, p.22):

É um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação na sua relação como meio social, num determinado contexto de relações sociais.

O processo educativo não se restringe ao ambiente escolar. Em todas as formas de participação social, tais como igreja, sindicato, trabalho, família, existe ação pedagógica espontânea, fundamentada nas tradições e nas formas de organização social vigente. A educação formal, porém, através das instituições de ensino, assume uma ação pedagógica intencional que, ao utilizar os meios e formas de ensino, promove uma aprendizagem de

conhecimentos elaborados. Daí a grande importância que a educação formal assume neste momento contemporâneo, por representar a instância onde é possível se fazer uma releitura de cenário que possibilite ao educando interpretar, consciente e criticamente as influências educativas recebidas em outros contextos, como entende Libâneo (1994, p.18):

É impossível, na sociedade atual, com o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, e com o peso cada vez maior de outras influências educativas (mormente os meios de comunicação de massa), a participação efetiva dos indivíduos e grupos nas decisões que permeiam a sociedade sem a educação intencional e sistematizada provida pela educação escolar.

Essa intencionalidade não acontece de forma isolada das questões políticas sociais e econômicas. A educação se subordina à sociedade perante suas exigências. Significa que a prática educativa, expressa nos objetivos e conteúdos do ensino e do trabalho docente, é determinada por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas.

Desde o início da história que os grupos humanos se relacionam e travam relações recíprocas para garantirem sua sobrevivência. Com o início da propriedade privada, surgem novas necessidades à medida que as relações sociais vão se tornando mais complexas. São as classes sociais, as novas formas de organização, distinção de atividades e divisão do trabalho. As relações sociais do capitalismo se caracterizam pela desigualdade, a posição antagônica entre trabalhadores e os donos dos meios de produção. A classe social dominante, que detém os meios de produção material, bem como também os meios de produção cultural e de sua difusão, colocam estes a serviço de seus interesses. Assim, a educação ensejada pelo ideal dominante visa principalmente ao preparo para o trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo o trabalhador contentar-se com uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir sua própria concepção de mundo (idéias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas etc) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista. Idéias, valores e práticas assumidos pela classe dominante são transmitidos como representativo dos interesses de todas as classes sociais, caracterizando a propagação da

ideologia. Inclusive, Libâneo aponta que “o sistema educativo, incluindo escolas, igrejas, agências de formação profissional e os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante.”

Nos processos docentes estão incluídos interesses de ordem social, política econômica e cultural que precisam ser entendidos pelo professor. As relações sociais não são estáticas, elas ocorrem de forma dinâmica. Não obstante, nas relações de poder, os trabalhadores podem elaborar seus objetivos suas lutas e colocarem-nas no processo de transformação das relações sociais vigentes.

A prática educativa está inserida nas relações sociais. Quem lida com a educação e visa à formação humana dos indivíduos deve estar atento para estes contextos sociais determinados pelo capitalismo. É imprescindível que o educador observe as relações sociais implicadas nos acontecimentos, na situação do dia-a-dia e da profissão, bem como na forma utilizada na prática docente, nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho. A escola se constitui, portanto, como um espaço fecundo para que seja assegurado aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Essas tarefas, segundo Libâneo (op.cit), representam uma significativa contribuição para formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar da transformação social.

O processo pedagógico orienta a educação para suas finalidades, através das concepções de mundo, de ideais, de valores, de modos de agir assumidos. Para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Como deve ser a escola em face dessas novas realidades? Segundo Libâneo (2003, p.26):

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

Defende, ainda, que nessa escola, os alunos aprendam a buscar a informação (nos jornais, nas aulas, nos livros didáticos, na TV, no rádio, nos vídeos, no computador) e os elementos cognitivos para analisá-los criticamente, bem como darem um significado pessoal a estes acontecimentos. É o aluno como produtor do conhecimento, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e operativa na elaboração do pensamento de forma criativa e reflexiva a partir de suas próprias idéias.

A formação do professor abrange duas dimensões: a *formação teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

Quanto à prática docente, segundo Libâneo (2003, p.28), o professor precisa adquirir uma sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias, bem como as seguintes atitudes docentes requeridas, frente às necessidades educacionais da sociedade contemporânea:

- Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor
- Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares;
- Conhecer estratégias de ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
- Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico reflexiva;
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;

- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.).
- Atender á diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
- Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
- Integrar no exercício da docência dimensão afetiva;
- Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios. (Libâneo, op.cit)

Estes critérios servirão de base para a pesquisa junto a professores e alunos da Universidade Federal do Ceará, para investigar se os docentes estão obtendo na sua formação inicial estas competências exigidas pela sociedade pós-industrial.

3.3 TENDÊNCIAS DO CURRÍCULO NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL

Etimologicamente o termo currículo significa “ato de correr, percurso” (do verbo latino *currere* =correr). Para Libâneo 2001, o termo currículo no linguajar comum significa um conjunto de disciplina que o aluno tem que cumprir plano de estudo ou grade curricular para obter um diploma ou graduação.

No início do século XX, outros significados foram atribuídos ao currículo, como conjunto de saberes ou experiências que os alunos precisam adquirir para sua formação. Daí surgiram tendências teóricas que superam as concepções positivistas, introduzindo um sentido crítico de investigação de currículo ao identificar-se as intenções e práticas sociais presentes nos currículos, como define Libâneo (2001, p.146):

O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos ora de currículo real, ora de currículo oculto.

Dentro das concepções preconizadas por Libâneo (op.cit), destacam-se vários tipos de currículo: o tradicional, caracterizado pela organização do conhecimento por disciplinas, caráter livresco, verbalista, ensino transmissivo, centrado no professor e na matéria; currículo tecnicista, proposto para a transmissão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades a serviço do sistema de produção. Parte-se de um currículo previamente prescrito por especialistas a partir de critérios científicos e técnicos, formulam objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, habilidades considerados úteis e desejados pela sociedade. Opondo-se a este tipo de ensinamento, surge o currículo escolanovista ou progressivista que traz a idéia de currículo centrado no aluno e na aprendizagem, vinculando a escola com a vida e adaptação do aluno ao meio. As atividades estão centradas nos interesses do aluno, na habilidade e no ritmo de cada um. O professor é o facilitador de aprendizagem. Identifica-se com as idéias de John Dewey, que privilegiam os processos internos de aprendizagem e valorizam o clima psicológico e social da escola e da sala de aula.

Valorizando o desenvolvimento intelectual, surge a abordagem construtivista, que está associada à influência de Jean Piaget. Nesta perspectiva, o currículo destaca o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem e deve prever atividades que estejam de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos e organiza situações que estimulam suas capacidades cognitivas e sociais de modo a possibilitar a construção pessoal dos conhecimentos. Contribuições importantes também foram as bases teóricas do psicólogo Vigotsky baseadas no interacionismo sócio-histórico que remete ao papel da cultura, dos conhecimentos anteriores. Nesse sentido, a aprendizagem é estudada dentro de um processo de interacionismo de orientação histórico-social, peso do significado da cultura e das relações sociais.

Já dentro da abordagem sócio-crítica, a ênfase é dada à formação política, utilizando os métodos pedagógicos como mediação das transformações sociais, reflexão sobre as desigualdades, violência e desemprego. É a inserção do educando num contexto crítico e participativo dentro da sociedade, em função da formação da cidadania. A aprendizagem é aplicada como construção de um sujeito histórico, onde a compreensão do conhecimento é aplicada na solução de problemas, gerando com isso uma consciência coletiva e de responsabilidade social.

As tendências da abordagem curricular apontam para um currículo integrado que destaca a globalização das aprendizagens e a interdisciplinaridade, ou seja, a inter-relação entre conhecimentos, superando a falta de comunicação entre as disciplinas, gerando processos de integração e apropriação dos saberes. Essa comunicação entre os conhecimentos visa a um entendimento global da sociedade que facilita a compreensão reflexiva e crítica da realidade.

A interdisciplinaridade, eixos temáticos, projetos interdisciplinares com temas centrais e currículo integrado levam a questionamento da cultura e das práticas sociais.

3.4 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, SEGUNDO GARDNER

Gardner (1995) ampliou o conceito de inteligência, que, em sua opinião, pode ser definida como *“a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural ou comunitário”*.

A inteligência é algo difícil de mensurar. Existem inteligências diversificadas e umas mais evidenciadas do que outras. A cultura contemporânea, porém, valoriza muito a inteligência lógico-matemática. Assim, ser inteligente geralmente está associado a um desempenho muito bom em áreas ligadas a este tipo de inteligência. Porém, o fato de não verificar-se habilidades em uma determinada área não significa que não haja inteligência. É uma visão pluralista da mente, reconhecendo que as forças cognitivas são diferenciadas entre as pessoas.

A teoria das inteligências múltiplas foi elaborada a partir dos anos 80 por pesquisadores da universidade norte-americana de Harvard, liderados pelo psicólogo Howard Gardner.

O psicólogo estabeleceu vários critérios para que uma inteligência seja considerada como tal, desde sua possível manifestação em todos os grupos culturais, até a localização de sua área no cérebro. Gardner (1995, p.15) identificou sete inteligências, mas não considera este número definitivo:

A inteligência lingüística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez pelos poetas. A inteligência lógico-matemática é a capacidade científica, inteligência que determina a habilidade para raciocínio dedutivo. A inteligência espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial. A inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica que é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo...a inteligência interpessoal, capacidade de compreender outras pessoas...e a inteligência intrapessoal, um sétimo tipo de inteligência, é uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente uma vida.

Sempre se envolve mais de uma habilidade na solução de problemas, embora existam predominâncias. Portanto as inteligências se integram. Nessas relações complementares entre as inteligências é que está a possibilidade de se explorar uma em favor da outra.

A Teoria das Inteligências Múltiplas incentiva o professor a repensar seu papel, trazendo um novo olhar sobre o aluno e novas possibilidades para as práticas de sala de aula.

A implicação educacional mais importante da teoria das IM (inteligências múltiplas) é que todos têm tipos diferentes de mente, e o bom professor tenta dirigir a mente de cada educando da forma mais direta e pessoal possível.

3.5 CURRÍCULOS E SIGNIFICADOS DA VIDA HUMANA

Para Phenix, a existência humana consiste em um padrão de significados. A educação geral é um processo de gerar significados essenciais.

Afirma que essa capacidade de gerar significados está ameaçada pelo espírito crítico da herança científica, pela despersonalização e fragmentação da vida, causada por uma sociedade complexa, pela massa de produtos culturais, especialmente de conhecimentos, que o homem moderno tem que assimilar e pela rapidez com que as condições da vida humana mudam.

Na visão de Phenix, a integralização curricular deve estar integrada aos significados da vida humana, através dos conceitos: simbólico (linguagem, símbolos, matemática, forma), empírico (ciências, fato) estético (música, artes visuais, literatura, forma), sinoético (fato, pessoal, aspectos existenciais) sinótico (fato, norma, forma, compreensivo, história, religião, filosofia) e ético (norma, no campo moral).

Assim, na visão de Phenix, a integralização curricular, para contemplar os significados da existência humana, deve abranger os sentidos da lógica, do científico, das artes, dos valores e das crenças, do filosófico e do ético.

È uma abordagem pluralista dentro dos significados da vida humana que muito se identifica com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Um projeto pedagógico pode aprofundar todos os significados em torno do mesmo tema, enriquecendo aspectos lógicos, lingüísticos, científicos, estéticos, éticos, pessoal e reflexivo.

Esta forma de planejamento curricular promove o crescimento global do ser humano, incentivando seu desenvolvimento em todos os aspectos, destacando-se, sobretudo, aquele que transcende as ciências naturais e parte para a visão crítica e reflexão na busca de critérios para análise das ciências sociais. Como bem define Libâneo(2003, p.26) “ a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição do significado à informação.”

4 CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO

Ao investigar as competências desenvolvidas nos programas de ensino e a prática docente na formação de educandos reflexivos, perante as transformações do mundo contemporâneo, este trabalho vai centrar suas observações na formação inicial do licenciado, a partir do Projeto Pedagógico e integralização curricular do curso de História da Universidade Federal do Ceará.

No Projeto Pedagógico (2005, p.5) do Curso de História, modalidade Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará, consta que:

O Ministério da Educação, coordenando os trabalhos da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Secretaria de Ensino Superior, em relação ao curso de História, considerou três categorias de carreira: o Bacharelado Acadêmico, o Bacharelado profissionalizante e a Licenciatura. No curso de História da UFC a demanda maior concerne à titulação de licenciados. A identificação do licenciado em história, amiúde, passa pela sua atuação como professor, nos níveis fundamental e médio, atuando na rede pública ou privada. O Conselho Nacional de Educação ao debater as 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores' pondera no Parecer nº CNE/CP 009/2001 que a formação de licenciados seria 'residual' e vista como 'inferior', aos olhos dos pares acadêmicos que privilegiariam o bacharelado.

Observa-se que na ponderação do parecer do Conselho Nacional de Educação, CP 09/2001, a formação de licenciados, para atuação no magistério, é vista como "inferior" perante a formação de bacharelado. Isto confirma a reflexão levantada por Fonseca (2003, p 62) sobre a formação inicial do professor de história, onde a construção dos saberes específicos é mais

valorizada que a construção dos saberes pedagógicos, tão necessários nas práticas em sala de aula:

A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/licenciatura se processa articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção.

Assim, almeja-se um educador-pesquisador que conheça as dimensões sociais e políticas do âmbito educacional, além da capacidade de produção dos conhecimentos históricos.

4.2 A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

A integralização Curricular de Licenciatura, do curso de história, conforme Projeto pedagógico (2005, p.7), considerando-se “os conteúdos específicos e didáticos, procura atender à demanda por um tipo de profissional que se reconheça como historiador educador.” Para isto, o referido Projeto busca uma formação que evite o movimento pendular para os extremos do “pedagogismo” ou do “conteudismo”:

Espera-se, hodiernamente, que o docente, além do domínio dos saberes específicos de sua área, habilite-se à compreensão crítica das realidades do ensino e da educação. As competências do professor não se esgotariam, portanto, na assimilação e desenvolvimento técnico ou no acúmulo de conhecimentos específicos. Conforme o documento ‘formação de Professores: subsídios para a elaboração dos projetos pedagógicos’, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará, a titulação de licenciados deve pautar-se pela interação e mobilização de diferentes saberes (PP 2005, p.5).

Estes saberes, segundo o documento, referem-se ao aprendizado dos conteúdos específicos, pedagógicos e que apontem para uma conduta pautada por princípios éticos e pela valorização da sensibilidade, do compromisso e do diálogo. Complementa o documento:

Do perfil do professor almeja-se, ademais, a competência em “saber pensar” e “saber intervir”, ou seja, busca-se a formação de um profissional habilitado a contextualizar, problematizar, apto a teorizar sobre a prática sem deixar de praticar a teoria e vislumbrar horizontes de transformação e melhoria de sua própria vocação e propor soluções críticas e criativas. (PP. 2005, p5)

Para Libâneo (2003), a aprendizagem entendida apenas como transmissão do conhecimento não subsiste mais. Não significa o abandono do conhecimento sistematizado, mas a forma como este conhecimento é tratado dentro da disciplina. O que o autor defende é que o professor medeia a relação ativa do aluno, considerando a experiência, o significado, o conhecimento que o aluno já traz dentro de si, ou seja, “é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos.” A idéia de “ensinar a pensar” e “ensinar a aprender a aprender” está ligada a procedimentos docentes que levem o aluno a desenvolver meios de autoconstrução do conhecimento.

O Projeto Pedagógico da UFC, em observância aos eixos norteadores propostos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem-se que a formação docente deve basear-se por uma “sólida formação teórica e interdisciplinar que tome como objetos de sua ação os fundamentos históricos, sociais e políticos do fenômeno educacional.”

A interdisciplinaridade é uma questão importante a ser desenvolvida na prática docente, pois este conceito conduz o trato do conhecimento de maneira global, eliminando limites entre disciplinas. Os assuntos devem ser tratados de forma contextualizada e flexível, dentro de projetos que perpassem a individualidade de currículos fechados, abrangendo ligações e relações com os problemas sociais e cotidianos.

Um aspecto importante ressaltado no Projeto Pedagógico estudado é a “avaliação permanente de seus processos de formação e a importância decisiva de uma formação continuada”. Com as novas tecnologias e a ampliação do conhecimento científico, torna-se cada vez mais necessário o entendimento dos problemas sociais e a compreensão das relações do mundo contemporâneo. Libâneo 2003 reforça que, “mediante o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e da informação, é preciso

colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente.” Ressalta o Projeto pedagógico (2005, p.7):

Deseja-se frisar a adequação da licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará aos saberes exigidos para a formação dos professores, quais sejam, ‘saber’, ‘saber ser’, ‘saber pensar’, ‘saber intervir’, e isso, por princípio da profissão e pelo eixo da organização curricular centrada na crítica historiográfica e na problematização teórica e metodológica de sua atuação.

Esses saberes vão além da acumulação do conhecimento, pois devem culminar no “aprender a pensar criticamente”. Uma aprendizagem que conduza o aluno a conhecer sua realidade e a buscar meios de atuar dentro dela.

O Projeto Pedagógico da UFC (2005, p. 8) mostra como perfil do egresso do curso de licenciatura em História:

“O profissional licenciado em História deve estar capacitado para assumir plenamente o exercício do trabalho do historiador no âmbito do ensino de história, o que compreende competências específicas no uso de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os níveis de ensino fundamental e médio. A prática pedagógica do profissional de história deve ancorar-se na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, superando toda e qualquer dicotomia entre ” o profissional que pesquisa e o profissional que ensina, pois a plena atuação do docente na área de História deve contemplar as várias dimensões da produção e da construção do conhecimento que se gesta dentro e fora da sala de aula.

Este posicionamento expresso no perfil do egresso do curso de História considera a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, valorizando o conhecimento construído tanto no âmbito da sala de aula quanto fora dela, como defende Silva (1995, p.19):

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção do saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.

O Curso de Licenciatura em História da UFC, conforme Projeto Pedagógico (2005, p.9), segue as orientações do documento que estabelece

as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de História (Parecer nº CNE/CES 492/2001) e destaca como competências e habilidades necessárias ao profissional de história os seguintes itens:

- Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações no tempo e espaço;
- Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- Transitar pelas fronteiras entre a história e as outras áreas do conhecimento;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.

Para Fonseca (2003, p.68), “o inventário transcrito indica a simplificação das chamadas competências profissionais a uma competência específica: o conhecimento de uma determinada disciplina.” A autora considera uma visão de saberes mono disciplinares da história adquiridos no curso, que, a seu ver, não dá conta da complexidade do conhecimento produzido em diversos espaços sociais. O Projeto Pedagógico (op.cit) complementa que tais habilidades e competências devem ser entendidas pelo licenciado em história como suporte fundamental para a produção e construção do conhecimento histórico em sua dimensão pedagógica com base em instâncias importantes da atividade docente (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002):

- Ensino, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento da capacidade crítica do aluno;
- Acolhimento e o trato da diversidade;
- Aprimoramento em práticas investigativas;

- Elaborar e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- Uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

As habilidades e competências relacionadas no Projeto Pedagógico da UFC também são apontadas por Libâneo (2003) como requisitos necessários à prática docente, mediante as transformações do mundo contemporâneo. O autor destaca a concorrência a que o professor se obriga com outros meios de comunicação, forçando-o a aprofundar-se nas técnicas de comunicação e formas eficientes de expor seus conteúdos, bem como a necessidade de lidar em sala com os vários recursos da comunicação e da informação trazidos pelas novas tecnologias.

O acolhimento da adversidade está associado às diferentes origens sociais, econômicas, culturais, intelectuais e de personalidade que surgem nos processos internos dentro da escola como reflexo de um aspecto global de mundialização experimentado pelos mais diversos continentes. Esse fenômeno produz cada vez mais a necessidade da tolerância, da ética e do respeito. Libâneo (2003, p.45) afirma: “a formação de atitude e valores perpassando as atividades de ensino, adquire, portanto, um peso substantivo na educação escolar, porque se a escola silencia sobre valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social.”

O Curso de História da Universidade Federal do Ceará apresenta uma organização curricular que integra (2800) duas mil e oitocentas horas distribuídas em (8) oito semestres, sendo (1800) mil e oitocentas horas de conteúdo científico cultural (incluindo o conteúdo flexível), (400) quatrocentas horas de prática como componente curricular, (400) horas de estágio supervisionado, (200) duzentas horas de atividades complementares.

A organização curricular do curso de História da UFC, na modalidade licenciatura, apontada no Projeto Pedagógico, propõe uma estrutura que permita ao aluno refletir e produzir conhecimento histórico objetivando a articulação entre teoria e prática:

As disciplinas de conteúdo científico/cultural são dispostas semestralmente numa perspectiva dialogal com as disciplinas

pedagógicas e de prática como componente curricular. Desse modo, o aluno ao longo de 8 (oito) semestres tem a possibilidade de refletir sobre a prática docente considerando a união fundamental entre ensino e pesquisa na formação do profissional de História. (p.10)

O projeto pedagógico do curso de História da UFC, reformulado em 2005, procura atender a necessidade de integração entre teoria e prática, o diálogo entre as disciplinas específicas e pedagógicas, valorizando a formação docente do egresso do curso de história como educador/historiador. São estes profissionais que vão atuar no ensino fundamental e médio, escola pública ou privada, onde as questões sociais são diversificadas, exigindo saberes que vão além do conhecimento específico de história.

No capítulo seguinte será feita a análise de uma pesquisa sobre a prática docente, que será realizada com educadores e alunos do curso de História da Universidade Federal do Ceará, observando-se os pontos, que, conforme Libâneo (2003, p.28) “sinalizam um posicionamento sobre as novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo.”

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS, PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

As transformações culturais e a dinâmica da sociedade globalizada atingem o campo educacional e passam a requerer novas competências docentes. Para esta realidade pós-industrial, segundo Libâneo (2003, p.28), o professor precisa para sua prática:

Adquirir uma sólida cultura geral; conhecer estratégias de ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender; competência para agir em sala de aula; habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação; habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Em face deste cenário, a educação tem um forte papel no sentido de dotar o cidadão de conhecimentos técnicos e científicos, porém, não pode negligenciar seu papel emancipatório na construção de cidadãos reflexivos, como reforça Fonseca (2003, p. 70) “A escola, como lugar social, local de

trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos.”

Pimenta (1999) também reforça o papel da escola como mediadora entre o conhecimento e o aluno, possibilitando a reflexão e a sabedoria para elevação do ser humano, num espaço de ação:

Educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (p. 36).

Para atender as demandas emergentes no social, compatíveis com os eixos de renovação da escola, Perrenoud (2002) defende que o professor do século XXI precisa, além de sua formação inicial, a formação contínua, os saberes de experiência e competência prioritária que define como:

A aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquema de percepção, de avaliação e de raciocínio (p.19).

A disciplina de História no ensino fundamental e médio é de grande importância para a relação ativa entre o passado e presente, buscando o entendimento das questões atuais. Para Phenix (1964), sobre o currículo e os significados da vida humana, a disciplina de história se enquadra no domínio sinótico (fato, norma, forma, compreensivo, história, religião e filosofia), que leva o aluno ao processo de interpretar, recriar, entender o significado da temporalidade e fazer deliberações voluntárias, portanto, a disciplina de História é muito importante no desenvolvimento de atitudes reflexivas.

O Projeto Pedagógico (2005, p5), da Universidade Federal do Ceará, define que o egresso do curso de História precisa habilitar-se à compreensão crítica da realidade do ensino e da educação e objetiva a formação de um profissional “habilitado a contextualizar, problematizar, apto a teorizar sobre a

prática sem deixar de pensar a teoria e vislumbrar horizonte de transformação e melhoria de sua própria vocação e propor soluções críticas e criativas.”

Rocha (2001, p. 53) coloca que em qualquer reflexão sobre a escola, não se pode deixar de levar em consideração os impactos das novas tecnologias sobre a força do trabalho e, portanto, sobre a sociedade e que o ensino de História “deverá ser capaz, se estiver em sintonia com seu tempo, de contribuir para que o aluno possa ler o seu entorno social qualificando-o, assim, ao mesmo tempo, para uma atuação política consciente e para o mundo do trabalho. “

Os professores de História têm uma grande contribuição a oferecer no momento das mudanças da chamada Terceira Revolução Industrial, no sentido de compreender e explicar as trajetórias da sociedade humana, desenvolvendo reflexões que levem á compreensão das instituições, da cultura e das sociedades.

A abrangência dos meios de comunicação permite facilmente a informação. O presente é manifestado de forma atrativa e sedutora para a grande massa popular. Nesse sentido, qual seria o papel da História para dotar os alunos de percepção reflexiva? Para Pimenta (1999), informação não é conhecimento:

Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as; O terceiro estágio tem a ver com a inteligência ou sabedoria. A inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Monteiro (2004, p. 86) também reforça a importância do ensino de História: “a disciplina é vital para o desenvolvimento da leitura do mundo, para a formação de valores e da cidadania.”

Fonseca (2003, p. 71) entende que o professor de História “ transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas.”

Não obstante a importância da educação como propulsora do conhecimento e como eixo renovador, a escola ainda é vista como repetidora das tradições e do modelo de sociedade vigente e o ensino de história, muitas vezes, ainda é pautado pelo método tradicional das aulas expositivas, sem conexão reflexiva com o cotidiano.

Nesse sentido, Nikitiuk (2001, p. 16) vê a História não como passado, mas como o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de reconhecer seus mecanismos, reconstruírem seus processos e comparar suas evoluções. Assim, considera que a educação institucionalizada, ao trabalhar basicamente com o escrito, direciona “leitura” e interfere no processo de apropriação do saber, sendo, portanto a maior responsável pelo processo de reprodução e cita Silva (1995):

Transmite conceitos e visões que introduzem a aceitação do modo presente de organização econômica e social (processo de legitimação); produz pessoas com as características cognitivas e atitudinais apropriadas ao processo de trabalho capitalista (processo de acumulação); envolve-se no processo de produção de conhecimento científico e técnico necessário para a contínua transformação do processo de produção capitalista (28).

Espera-se que o ensino seja desenvolvido na perspectiva de reflexão e que conduza o aluno aos saberes científicos, ao tempo em que, possibilitando o acesso ao mercado de trabalho, possa também capacitá-lo para lutar pela justiça social e pela sua valorização como pessoa e como cidadão.

Esse espaço de reflexão, muitas vezes discutido e orientado nas universidades, nem sempre encontram campo fértil na prática escolar, como aponta Fonseca (2003, p. 60), ao analisar a formação inicial do professor e seu cotidiano:

A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

Os debates, a interpretação, as pesquisas constituem o prazer do estuda da História e para Silva (1995, p. 17) este prazer está centrado nas mãos de poucos, pois os professores encontram barreiras para desenvolverem seu processo de ensino de forma dinâmica, reflexiva e desafiadora ao se depararem com dificuldades como subemprego , burocracias e baixo salário:

Os profissionais de história que atuam nesses mundos enfrentam graves barreiras no desenvolvimento de suas atividades. A mais clara de todas é a salarial, que ao longo de décadas, no Brasil, tem produzido visíveis relações de subemprego também nas áreas de ensino e pesquisa – insuficiência de remuneração para garantir um mínimo de sobrevivência, inevitável acúmulo de múltiplas ocupações, freqüente autodepreciação intelectual. Outro problema importante, associado ao anterior, é o da escassa autonomia do trabalho, como se verifica em legislações repressivas, desdobradas em regras e práticas gerenciais do mesmo teor, grande peso para a burocracia, cargas horárias que esgotam o tempo para leituras e reflexões permanentes...

Pesquisas têm sido realizadas destacando-se a importância dos saberes na prática do professor na mediação dos processos de aprendizagem. Esses saberes vão além dos métodos e técnicas utilizadas e conforme Pimenta (1999) para o bom desempenho do professor, é fundamental a integração entre os saberes da docência expressos na experiência, conhecimento científico e pedagógico para superação do fracasso e das desigualdades escolares. Saber docente, dentro do processo educativo, envolve conhecimento científico e saber cotidiano e aspectos socioculturais diante de cada situação.

Fonseca (2003, p. 63) entende que o historiador-educador ou professor de história “é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.” Schön (2000, p. 20) aponta para novas investigações sobre a formação de professores e clama por uma nova epistemologia da prática e um repensar da educação para a prática reflexiva, mostrando a preocupação sobre “a distância entre a concepção do conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências profissionais no campo da aplicação.” Pimenta (1999) reforça que a “formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria

especializada, saberes de uma militância pedagógica.” Além desses saberes, acrescenta-se a necessidade da formação como ressignificação identitária do professor:

Trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (p.42).

A formação docente na construção de cidadãos reflexivos passa por uma conscientização política e social e isso se traduz em concepções ideológicas que definem o modelo de sociedade e de ser humano que se pensa em construir. Pimenta (1999) salienta que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” mostrando com isso implicações político-educacionais que tornem os professores como atores na prática social, com consciência e sensibilidade social.

Gasparello (2001. p. 90) fala da necessidade de uma escola que se preocupe com a formação “nesse sentido abrange o projeto de *situar* o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para o *agir e transformar*, e não apenas para atuar e reproduzir”. Para isto, o professor necessita de uma prática docente aberta, dinâmica e emancipatória, preocupada com a formação de cidadãos reflexivos, capazes de reconstruir a sociedade.

5 COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ÓTICA DO PROFESSOR E DO ALUNO: estudo de caso

5.1 MÉTODO

A execução da pesquisa foi efetivada pelo método de estudo de caso na abordagem descritiva, adotando diretrizes da pesquisa histórica.

5.2 ÁREA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

Curso de História da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza-Ce.

5.3 SUJEITOS

Quatro professores do curso de História e quatro alunos que cursam História na Universidade Federal do Ceará.

5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Foram elaborados dois questionários, conforme apêndice. Os instrumentos são compostos de nove questões cada, de conteúdo idêntico, a serem aplicados entre professores e alunos do curso de História. A coleta de dados sobre o mesmo conteúdo visa averiguar a percepção de cada um dos sujeitos nos diferentes segmentos do colegiado do curso e para facilitar o cotejamento das respostas advindas das questões, observando-se, assim, na análise dos resultados, a percepção dos professores e dos alunos.

5.5 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES

Os itens propostos no questionário, em apêndice, estão analisados de conformidade com os dados obtido na pesquisa com os docentes e discentes:

5.5.1 Percepções Docentes

Na pesquisa realizada, a questão que trata da relação professor/aluno e a participação do aluno como sujeito pensante no processo ensino/aprendizagem, 75% dos professores percebem que esta prática ocorre “sempre”, porém, para 25% isto só ocorre “às vezes.”

A interdisciplinaridade e transversalidade curriculares, como práticas preconizadas pela LDB 9394/96, na relação entre as disciplinas, para 75% dos professores essa inter-relação ocorre “às vezes” e para 25% ocorre “raramente.”

Quanto às estratégias de “ensinar a pensar,” e ou ensinar a “aprender a aprender” como prática em sala de aula, para 50% dos professores isto ocorre “às vezes, e para 50% ocorre “sempre.”

A prática baseada no empenho em auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico reflexiva, para 75% dos professores ocorre “sempre” e para 25% ocorre “às vezes.”

A competência docente de utilização da capacidade comunicativa em sala de aula, para 50% dos professores ocorre “às vezes” e para 50% ocorre “sempre”.

A utilização das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc) acontece para 100% dos professores somente “às vezes.”

A prática de despertar nos alunos um caráter reflexivo sobre os impactos do uso da tecnologia, meios de comunicação e mídia, sobre seus efeitos e significados, 75% dos professores afirmaram que ocorre “sempre”, enquanto para 25% ocorre “às vezes.”

A ação pedagógica baseada na aceitação da diversidade cultural e no respeito às diferenças individuais no contexto da escola e ou da sala de aula, 100% dos professores responderam que ocorro “sempre”.

O comportamento ético e a orientação dada aos alunos sobre valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente e às relações humanas para 75% dos professores ocorre “sempre” e para 25%, “às vezes.”

5.5.2 Percepções Discentes

Nas abordagens das disciplinas, a participação do aluno como sujeito pensante na relação professor/aluno, no processo ensino/aprendizagem, 50% dos alunos percebem que isto ocorre “às vezes” e para 25%, só ocorre “raramente” e para 25% ocorre “sempre”.

Quanto à presença da interdisciplinaridade e ou transversalidade curriculares nos processos pedagógicos, 50% dos alunos percebem que essa prática ocorre “às vezes” e para 50% ocorre “sempre”.

As estratégias de “ensinar a pensar,” e ou ensinar a “aprender a aprender” na condução dos processos educativos, para 50% dos alunos ocorre “raramente”, para 25% “às vezes” e para 25% , “sempre”.

O empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico reflexiva, para 50% dos alunos ocorre “às vezes”, para 25% ocorre “raramente” e 25%, "sempre”.

Na ação docente, 75% dos alunos observam que só “às vezes” a capacidade comunicativa é bem utilizada pelos professores e para 25% isto só ocorre “raramente”.

A utilização das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.), para 75% dos alunos ocorre “raramente” e para 25% ocorre “às vezes”.

Sobre a prática educativa que desperta no aluno um caráter reflexivo sobre os efeitos, significados e impactos do uso das tecnologias, meios de comunicação e mídia, 50% dos alunos afirmaram que ocorre “raramente” e 50% afirmaram que só ocorre “às vezes”.

A prática pedagógica de aceitação da diversidade cultural e o respeito às diferenças individuais no contexto da escola e ou da sala de aula, na visão de 75% dos alunos ocorre “às vezes” e para 25% ocorre “sempre”.

O comportamento ético e a orientação aos alunos sobre valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, para 75% dos alunos isto só ocorre “às vezes” e para 25% ocorre “raramente”.

5.5.3 Cotejamento e Análise das Percepções

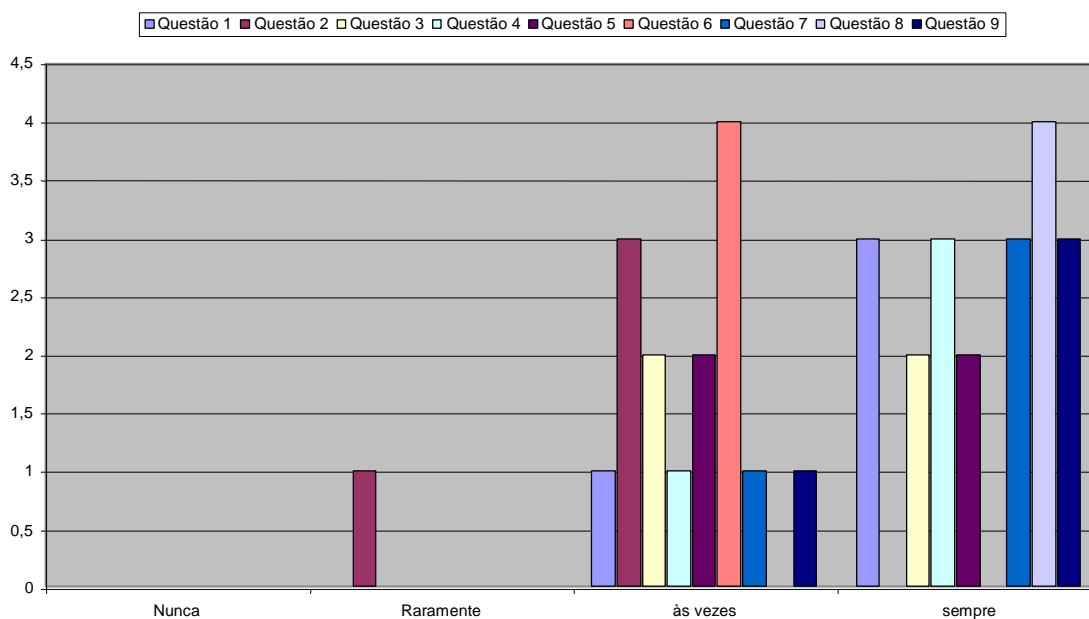
Ao analisar o resultado da pesquisa observam-se claras discrepâncias entre a percepção dos professores e dos alunos quanto as prática pedagógicas vivenciadas no contexto educativo do curso de História.

- Na questão 1 dos questionários que trata da relação ensino/aprendizagem e a participação do aluno como sujeito pensante, 75% dos professores consideram que ocorre “sempre” e 25% “às vezes”. Para os alunos, 50% perceberam como “às vezes”, 25% como “raramente” e 25% “sempre”;
- Na questão 2, relativa à interdisciplinaridade e transversalidade curriculares, 75% dos professores responderam “às vezes” e 25% “raramente”. Os alunos responderam 50% “às vezes” e 50% “sempre”;
- Na questão 3 ao focar as estratégias de “ensinar a pensar” e/ou a “aprender a aprender”, 50% dos professores responderam “às vezes” e 50% “sempre”. Para 50% alunos, ocorre “raramente”, para 25% “às vezes” e 25%, “ sempre”;
- Na questão 4 que trata do empenho do professor em buscar a perspectiva crítica do aluno, 75% dos professores responderam que ocorre “sempre”. Para 50% dos alunos, ocorre “às vezes”, 25%, “raramente” e 25% “sempre”.

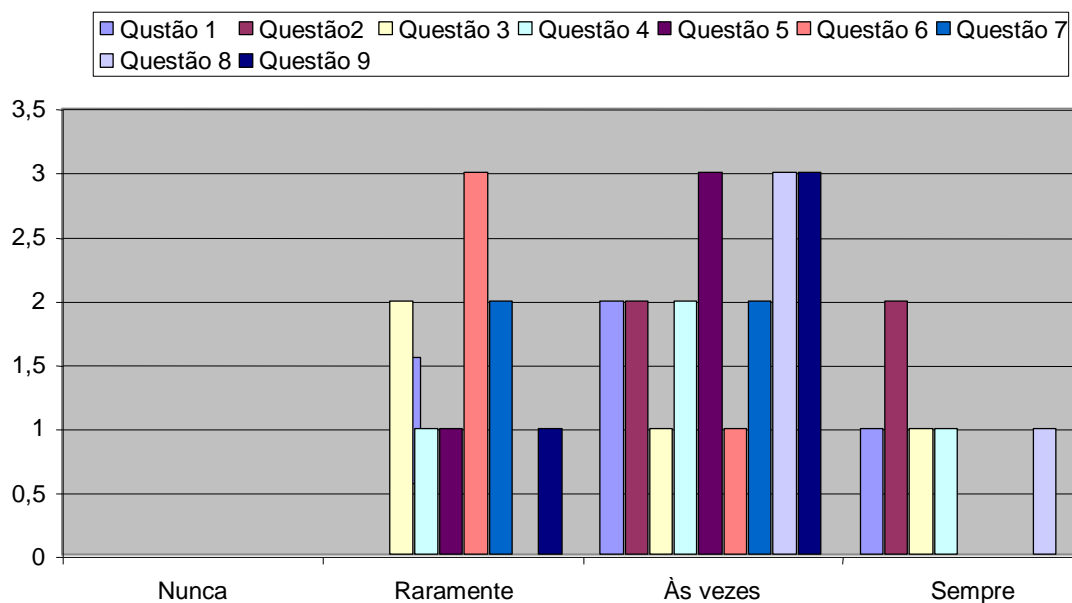
- Na questão 5 enfatiza a utilização da capacidade comunicativa do docente, 50% dos professores responderam que ocorria “às vezes” e 50% responderam “sempre”. Os alunos apontaram como 75% “às vezes” e 25% “raramente”;
- Na questão 6 ao abordar a utilização das novas tecnologias da comunicação e da informação na sala de aula, 100% dos professores responderam “às vezes” e 75% dos alunos responderam “raramente” e 25% “às vezes”.
- Na questão 7 relativa ao caráter reflexivo dado pelo professor sobre os impactos e uso da tecnologia, 75% dos professores responderam “sempre” e 25% “às vezes”. Os alunos responderam 50% “raramente” e 50% “às vezes”.
- A aceitação da adversidade cultural e respeito às diferenças individuais, expressa na questão 8, evidencia-se que 100% dos professores responderam que ocorria “sempre”. 75% dos alunos responderam “às vezes” e 25% “sempre”;
- O comportamento ético e orientação aos alunos sobre valores e atitudes em relação à vida e meio ambiente, questão 9, as respostas indicam que 75% dos professores responderam que ocorria “sempre” e 25% “às vezes”. 75% dos alunos responderam “às vezes” e 25%, “raramente”.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise baseada na estatística descritiva, uma vez que se realizou uma análise percentual das respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. Para uma melhor visualização dos dados relativos aos corpos: docente e discente, no que tange a percepção sobre a utilização de procedimentos pedagógicos, estão expressos, na página seguinte, os gráficos de barra que contemplam a distribuição dos dados coletados

Prática Docente na Visão dos Professores do Curso de História da UFC. 2005..



Prática Docente na Visão dos Alunos do Curso de História da UFC. 2005



A análise realizada sobre a percepção dos docentes e discentes demonstram que não existe um consenso entre os procedimentos didáticos e metodológicos na óptica dos sujeitos da pesquisa.

6 CONCLUSÃO

As mudanças na sociedade pós-industrial constituem um desafio para a educação, frente às facilidades da informação, da comunicação, além das exigências intelectuais advindas das novas formas de produção.

Mediante este cenário, nada mais oportuno do que averiguar junto ao corpo docente e discente do Curso de História da UFC, qual a percepção deste colegiado sobre estas transformações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e suas implicações sobre atitudes docentes e práticas pedagógicas, como desafio que este momento histórico, limiar do século XXI, incrementa.

Observa-se que, no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em História, existe a busca pela formação conjugada entre o ensino e pesquisa. Esta concepção vai de encontro à necessidade da mobilização entre os conceitos científicos e a formação pedagógica na prática docente. Como competências e habilidades necessárias ao profissional de história, o documento destaca o domínio de diferentes concepções metodológicas de análise das relações sócio-históricas, problematizar a constituição de diferentes relações no tempo e no espaço, conhecer as diferentes épocas históricas, transitar pelas fronteiras entre a história e outros conhecimentos, desenvolver pesquisas e produção de conhecimento.

Não obstante esta diretriz acadêmica, na pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará, entre alunos e professores do curso de História, observa-se ainda um distanciamento entre os ensinamentos preconizados na formação inicial e atitudes docentes na prática.

Nas questões que sinalizam como atitudes necessárias ao professor no mundo contemporâneo, conforme Libâneo (2005), que foram utilizadas na pesquisa com professores e alunos da UFC, observa-se que: na visão do

professor, na sua prática, apenas uma dessas atitudes docentes ocorre "raramente", porém, na visão do aluno, sete aparecem como "raramente" realizadas pelo professor. Nove dessas atitudes que, na visão de Libâneo, devem estar sempre presentes na ação docente, na pesquisa aparecem como praticadas "às vezes", na visão do aluno. Na percepção do professor, oito destas atitudes são realizadas "às vezes". Na categoria "sempre", das nove atitudes consideradas como necessárias á pratica docente, na visão do professor aparecem sete, porém, na visão do aluno, aparecem somente cinco.

Cinquenta por cento dos alunos não consideram a sua participação como sujeito pensante, na prática docente, dentro dos processos de ensino aprendizagem. O método tradicional de ensino com base na aula expositiva, que é muito comum no dia-a-dia do professor, concebe o aluno como objeto, o ensino como uma transmissão, levando-o ao baixo senso crítico.

A interdisciplinaridade e transversalidade foram percebidas por setenta e cinco por cento dos professores como uma prática realizada "às vezes", o que devia ser uma prática sempre presente, como preconizam as orientações da integralização curricular.

O empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica do conteúdo, setenta e cinco por cento dos professores consideram que praticam "sempre", porém, setenta e cinco por centos dos alunos apontam entre "raramente" e "às vezes". Essa perspectiva crítica, a ser desenvolvida no aluno que vive esta contemporaneidade, é fundamental para que ele tenha uma leitura de mundo e não seja dominado pela ideologia advinda da mídia e dos meios de comunicação.

A questão do uso da tecnologia em sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet e CD-Rom), todos os professores pesquisados reconhecem que utilizam somente "às vezes" e setenta e cinco por cento dos alunos apontam como "raramente". Deveria ser um recurso mais utilizado pelos professores, como meio de motivação e até de promover o espírito crítico, num momento em que a tecnologia é destaque. Quanto à ação reflexiva sobre os impactos e efeitos das novas tecnologias, 50% dos alunos apontam que isso ocorre "raramente" e 50%, "às vezes". A escola deve estimular esta reflexão para que o aluno não tenha uma atitude passiva mediante sua realidade.

Sobre a aceitação da diversidade cultural e respeito às diferenças individuais, apesar dos professores se posicionarem como uma atitude que “sempre” ocorre, 75% dos alunos apontaram que só ocorre “às vezes”.

O resultado da pesquisa mostra um distanciamento entre a percepção do professor e do aluno, sobre a prática docente, revelando que muito dos conceitos preconizados na formação inicial não são efetivamente realizados na prática.

É imprescindível que a ação docente esteja comprometida com o desenvolvimento intelectual do aluno, possibilitando sua inserção no espaço social, cultural e econômico, além de sua formação política e reflexiva para uma ação transformadora que vá de encontro a uma sociedade sem desigualdades e de emancipação humana.

A prática docente deve ser objeto de constante auto-avaliação por parte do professor para que atinja a ampla dimensão demandada pelas novas exigências educacionais do mundo contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo. Boitempo. 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Parecer CNP/CP 009/2001. Das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Brasília. 2001.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Parecer N. CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História. Brasília. 2001.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília. 2002.

CHESSAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus.2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org) *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*/ Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construindo um novo currículo de História*. In.: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org) *Repensando o ensino de história*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Otávio. *Teorias de globalização*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1995

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez, 1994, - (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

_____. *Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

MONTEIRO, Ana Maria: *Os professores de História: ainda são necessários?*. In.: Revista Nossa História. Editora Vera Cruz. Ano I No.05. março de 2004. I

NIKITIUK, Sônia M. Leite (org) *Repensando o ensino de história*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre (RS) Artmed 2002

PHENIX. P. *Realms of Meaning*. New York. McGraw Hill. 1964

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. In.: Saberes Pedagógicos e atividades Docentes. Organização de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, s/d.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2005 .

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez 2001.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Donald A. Shön; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo. Brasiliense.1995.

THURIER, Mônica Gather. *Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares*. In PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre (RS) Artmed 2002.

ROCHA, Ubiratan. *Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno*. In.: NIKITIUK, Sônia M.Leite (org) *Repensando o ensino de*.4 ed.São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 4 ed. Rio de Janeiro, Record. 2000.

APÊNDICE 1

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ – REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Questionário: A prática docente na visão do professor

Esta pesquisa visa coletar subsídios sobre a prática docente. As informações coletadas servirão para a elaboração de uma monografia do curso de Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem, promovido pela UFC. O objetivo é investigar se as competências desenvolvidas nos programas de ensino do curso concorrem para a formação de um professor crítico, de ideal político-transformador, comprometido com a formação de educandos reflexivos, perante a gama de informação, inovação e atrativos de consumos impostos à sociedade atual. Para tanto, sua colaboração é de grande relevância, ao responder às questões a seguir, tendo como referência a sua *práxis* pedagógica.

1. Na relação professor/aluno no processo ensino/ aprendizagem, a participação do aluno como sujeito pensante ocorre:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
2. A interdisciplinaridade e/ou transversalidade curriculares acontecem na prática:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
3. As estratégias de “ensinar a pensar,” e/ou ensinar a “aprender a aprender” ocorrem:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
4. O empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico reflexiva ocorre:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
5. Na ação docente é bem utilizada a capacidade comunicativa?
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
6. A utilização das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc) acontece:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
7. Sobre os impactos do uso dessas tecnologias, meios de comunicação e mídia, é dado aos alunos algum caráter reflexivo sobre seus efeitos e significados:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
8. A aceitação da diversidade cultural e o respeito às diferenças individuais no contexto da escola e ou da sala de aula ocorrem:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre
9. O comportamento ético e a orientação aos alunos sobre valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, ocorrem:
()nunca ()raramente ()às vezes ()sempre

APÊNDICE 2

MEC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 PRÓ – REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Questionário: A prática docente na visão do aluno

Esta pesquisa visa coletar subsídios sobre a prática docente. As informações coletadas servirão para a elaboração de uma monografia do curso de Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem, promovido pela UFC. O objetivo é investigar se as competências desenvolvidas nos programas de ensino do curso concorrem para a formação de um professor crítico, de ideal político-transformador, comprometido com a formação de educandos reflexivos, perante a gama de informação, inovação e atrativos de consumos impostos à sociedade atual. Para tanto, sua colaboração é de grande relevância, ao responder às questões a seguir, tendo como referência a *práxis* pedagógica vivenciada em sala de aula.

1. Na relação professor/aluno no processo ensino/ aprendizagem, a participação do aluno como sujeito pensante ocorre:
 nunca raramente às vezes sempre
2. A interdisciplinaridade e ou transversalidade curriculares acontecem na prática:
 nunca raramente às vezes sempre
3. As estratégias de “ensinar a pensar,” e ou ensinar a “aprender a aprender” ocorrem:
 nunca raramente às vezes sempre
4. O empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico reflexiva ocorre:
 nunca raramente às vezes sempre
5. Na ação docente é bem utilizada a capacidade comunicativa?
 nunca raramente às vezes sempre
6. A utilização das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc) acontece:
 nunca raramente às vezes sempre
7. Sobre os impactos do uso dessas tecnologias, meios de comunicação e mídia, é dado aos alunos algum caráter reflexivo sobre seus efeitos e significado:
 nunca raramente às vezes sempre
8. A aceitação da diversidade cultural e o respeito às diferenças individuais no contexto da escola e ou da sala de aula ocorrem:
 nunca raramente às vezes sempre
9. O comportamento ético e a orientação aos alunos sobre valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, ocorrem:
 nunca raramente às vezes sempre