



Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva¹

Curricular resignification: contributions of
Thematic Investigation and Textual
Discourse Analysis

Juliana Rezende Torres
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina
julianart@ced.ufsc.br

Simoni Tormöhlen Gehlen
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina
simoni@ced.ufsc.br

Cristiane Muenchen
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina
cristiane@ced.ufsc.br

Fábio Peres Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina
fabiopgon@hotmail.com

Renata Hernandez Lindemann
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina
relindemann@yahoo.com.br

Fernando José Fernandes Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina
fernando@ced.ufsc.br

¹ Este trabalho resulta de aprofundamentos e desdobramentos de artigo apresentando no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na PUCRS em 2008.

Resumo

O trabalho busca refletir criticamente o processo de obtenção de temas estruturadores de currículos críticos, por meio da utilização da Investigação Temática articulada à Análise Textual Discursiva. Os procedimentos da Análise Textual Discursiva, associados às etapas da Investigação Temática, favoreceram a sistematização do processo de interpretação do conhecimento dos sujeitos envolvidos nessa investigação. Além de relacionarmos as etapas *levantamento preliminar da realidade e unitarização, escolha das situações significativas/diálogos descodificadores e categorização, redução temática/sala de aula e comunicação*, entendemos que a Análise Textual Discursiva pode estar presente em cada uma das etapas da Investigação Temática. A vinculação de uma “estratégia” de estruturação de programas escolares a uma metodologia de análise de dados possibilitou o desenvolvimento de um trabalho de formação de professores, cuja finalidade era discutir como organizar o currículo escolar de forma a romper com a hegemonia conteudista que desconsidera os problemas sociais da realidade dos estudantes.

Palavras chave: Paulo Freire; formação de professores; currículo; investigação temática; análise textual discursiva.

Abstract

This paper aims at reflecting critically about the process of obtaining structural themes of critical curricula through the Thematic Investigation connected to the Textual Discourse Analysis. The procedures of Textual Discourse Analysis associated with the stages of Thematic Investigation promoted the systematization of the process of knowledge interpretation from the individuals involved in the investigation. Besides relating the stages preliminary survey of reality and unitarization, choice of significative situations/decoding dialogues and categorization, thematic reduction/classroom and communication, we understand that the Textual Discourse Analysis may appear in each one of the stages of the Thematic Investigation. The linking one “strategy” of school program structuration to a methodology of data analysis made the development of the work with teacher education possible. Its aim was to discuss ways of organizing the school curriculum in order to break up with the content hegemony which ignores the social problems of student reality.

Key words: Paulo Freire; teacher education; curriculum; thematic investigation; textual discourse analysis.

Introdução

De acordo com discussões presentes na literatura, é necessário rever o currículo que se quer implementar na escola de forma reflexiva e coletiva sobre fatores externos e internos que condicionam a seleção e organização dos conteúdos escolares (SETUBAL *et al.*, 1998). Estudos têm sinalizado a construção de um currículo que envolva cada vez mais aspectos relacionados à vivência dos educandos (PERNAMBUCO, 1993; TORRES, 1999; 2002; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; MUENCHEN e AULER, 2007).

Em busca de uma educação dialógica e problematizadora, que valoriza e congrega aspectos da comunidade escolar, Freire (1987) propôs, no âmbito da educação não formal, o desenvolvimento de Temas Geradores. Todavia, entendemos que o contexto da escola básica é um espaço diferenciado daquele que foi foco de práticas e reflexões de Paulo Freire.

Esforços nessa direção são realizados, por meio da investigação de aspectos da realidade dos alunos que visam auxiliar na reestruturação do currículo escolar (DELIZOICOV, 1982; SÃO PAULO, 1990 a, b; 1991; 1992; PERNAMBUCO, 1994; GONÇALVES *et al.*, 2007).

Nesse contexto, nosso objetivo é refletir criticamente o processo de obtenção de temas estruturadores de currículos críticos, por meio da utilização da Investigação Temática, proposta por Paulo Freire, articulada à Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; 2005; MORAES e GALIAZZI, 2007). Por meio dessa articulação, nosso pressuposto é identificar e analisar problemas locais em comunidades carentes de políticas públicas, com a finalidade de obter temas geradores para reestruturar o currículo escolar. A Análise Textual Discursiva tem sido utilizada como um encaminhamento metodológico para a realização de pesquisas (GALIAZZI, 2003; GONÇALVES e MARQUES, 2006; ROSA e MARTINS, 2007; LINDEMANN *et al.*, 2007). Entretanto, nossa hipótese é que essa metodologia contribui para a identificação e análise dos problemas da comunidade escolar, com o intuito de obter Temas Geradores na perspectiva freireana.

Advoga-se ainda em favor da participação ativa da comunidade escolar nesse processo, visto que, como aponta Freire (1990, p.35), “se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo”. Com base nessa perspectiva, desenvolveu-se em uma escola de Florianópolis/SC um curso de formação continuada de professores voltado, entre outros aspectos, à possibilidade de reestruturação do currículo hegemônico.

Da dinâmica de investigação temática à abordagem temática freireana

A dinâmica da *Investigação Temática* (FREIRE, 1987) encontra-se pautada na concepção educacional freireana, que destaca a importância do *diálogo* e da *problematização*, em contraposição à “*educação bancária*”. São características ainda da proposta freireana a reflexão crítica acerca da prática docente e a presença da pesquisa na docência (FREIRE, 1996; 2006).

Essa dinâmica de investigação pode ser compreendida mediante o desenvolvimento de um processo sistematizado por Delizoicov (1991), em cinco etapas: *Primeira (levantamento preliminar)*: consiste em reconhecer o ambiente em que vive o aluno, seu meio, seu contexto. *Segunda (análise das situações e escolha das codificações)*: momento em que é realizada a escolha de situações que sintetizam as contradições vividas. *Terceira (diálogos descodificadores)*: a partir desses diálogos se obtêm os Temas Geradores. *Quarta (redução temática)*: consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa e identificar quais conhecimentos disciplinares são necessários para o entendimento dos temas. *Quinta (trabalho em sala de aula)*: desenvolvimento do programa em sala de aula.

Ainda que as reflexões de Freire sobre o ensino estejam direcionadas à educação não formal de adultos, seja no momento de alfabetização (FREIRE, 2006) ou de pós-alfabetização (FREIRE, 1987), o autor destaca ainda a necessidade de reinventar a perspectiva educacional dialógica proposta por ele (FREIRE, 2001). No que tange especialmente ao ensino de Ciências, há indicativos de expansão e incorporação de suas idéias para o espaço da educação formal. Indicativos esses, internalizados, na década de 70, por um grupo de físico-pesquisadores vinculados ao Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP), os quais começaram a discutir e estudar as obras de Paulo Freire, preocupados com o fato do ensino de Ciências/Física se apresentar distanciado da realidade dos estudantes.

Foi nessa perspectiva que ocorreram propostas educacionais inspiradas na concepção educacional freireana no contexto de educação formal, configurando-se em projetos que receberam apoio de órgãos governamentais. Dentre esses projetos, destacam-se aqueles realizados e analisados: na Guiné Bissau/África (DELIZOICOV, 1982; ANGOTTI, 1982), em São Paulo de Potengi/RN (PERNAMBUCO, 1988), em São Paulo/SP (SÃO PAULO, 1990 a, b; 1991; 1992) e em distintos municípios dos estados brasileiros – no âmbito do projeto Escola Cidadã (SILVA, 2004).

Pierson (1997) esclarece que o pensamento de Paulo Freire tem sido uma referência constante para a linha de pesquisa denominada de Abordagens Temáticas, dando uma direção que, em alguns momentos é também metodológica. O desenvolvimento de uma Abordagem Temática pautada na perspectiva freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002) adota como ponto de partida as situações vivenciais da comunidade escolar, de forma a contemplar as contradições sociais, as quais podem tornar-se Temas Geradores (FREIRE, 1987).

A análise textual discursiva

Conforme sinalizamos anteriormente, a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; 2005; MORAES e GALIAZZI, 2007) tem sido utilizada como uma metodologia para analisar informações obtidas em pesquisas (GALLIAZZI, 2003). De acordo com Moraes (2003), a Análise Textual Discursiva:

“(...) pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p. 192).

Esse processo é comparado a uma tempestade de luz, em que a partir da construção da desordem surgem *insights*, como “raios de luz”, que possibilitam “clarear” novas visões, novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003). A figura 1 é uma representação gráfica da metodologia. Dessa forma as etapas de análise ficam explícitas para uma compreensão sistematizada de todo o processo.

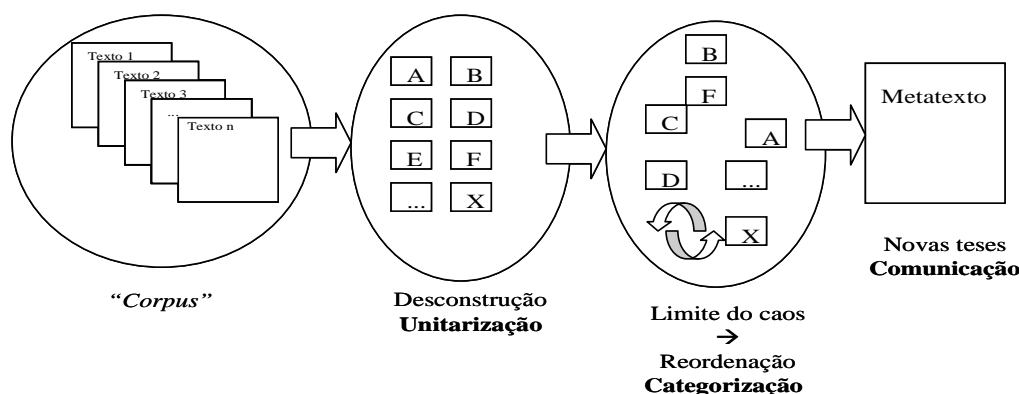


Figura 1: Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva.

O *Corpus* é o conjunto de informações sistematizadas na forma de textos, imagens ou outras formas de representações gráficas. A definição e delimitação do *Corpus* é função do pesquisador, que assim inicia o processo de análise, pela desconstrução dos textos.

A desconstrução é a etapa de derivação do *Corpus* em elementos textuais significativos, caracterizando-os de forma a buscar uma compreensão ampla das possibilidades de sentidos. Dessa fase emergem as *unidades de análise – Unitarização* –, que são balizadas em função dos objetivos da pesquisa.

Essas podem ser reagrupadas em categorias pré-estabelecidas ou que “emergem” durante o processo. A *Categorização* se constitui inicialmente em um processo de entropia textual, que tende a estabelecer articulações entre as *unidades de análise* para a elaboração de uma nova ordenação, de forma a ampliar o entendimento sobre a investigação analítica dos fenômenos em questão. Essa etapa consiste no cotejo contínuo entre as *unidades de análise* estabelecidas previamente, de forma a aglutinar elementos textuais que apresentam proximidades de sentidos e significação, em que se originam as categorias. Esse procedimento deve ser recursivo para a lapidação das categorias e se processa através dos mecanismos sensoriais de dedução, indução e intuição do pesquisador, que concomitantemente permeiam o processo de investigação analítica.

Na etapa de *Comunicação* são construídos textos descritivos e interpretativos a partir das categorias. Essa nova representação discursiva se caracteriza por delinear de forma sistematizada as compreensões alcançadas no processo analítico. A qualidade e originalidade da representação discursiva têm como determinantes o conhecimento dos materiais de análise e as premissas teóricas e epistemológicas do investigador.

Contexto do estudo e caminhos metodológicos

Foi elaborado e implementado um processo formativo, pelo Grupo de Estudos Freireanos no Ensino de Ciências (GEFEC), constituído por pós-graduandos e pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC). Com o pressuposto de interação entre Universidade e Escola, nosso objetivo enquanto formadores consiste em promover discussões críticas acerca das possibilidades de inserir no currículo assuntos relacionados aos problemas das comunidades. O grupo tem atuado na formação de professores desde setembro de 2006, realizando atividades de extensão em parceria com uma escola de educação básica da rede estadual de Florianópolis. Essa está inserida em um contexto que discute a inclusão e melhoria das condições de vida das diversas comunidades que integram o Maciço do Morro da Cruz². Outra característica da escola é sua inserção em projetos inovadores (AMORIM *et al.*, 2006) envolvendo questões relacionadas à contextualização e à interdisciplinaridade.

De março a novembro de 2007 foi desenvolvido um curso de 40 horas, envolvendo distintos segmentos dessa unidade escolar: orientação educacional, assistência-técnico-pedagógica, secretaria, discentes e docentes de distintas áreas (Línguas Estrangeiras, Matemática, Arte, Química e Física).

² O Maciço Central de Florianópolis abrange um conjunto de morros, situado entre a ponta insular de ligação centro-continente e os atuais bairros residenciais de classe média e alta, no seio da área de maior centralidade da Ilha de Santa Catarina. A área é constituída por uma cadeia de morros, denominada Maciço do Morro da Cruz, sendo sua ocupação muito antiga e originária dos escravos libertos. Processos de segregação social levaram a sua ocupação, de modo lento, pela população mais abastada. No entanto, a aceleração da pobreza rural e urbana das últimas décadas, promoveu a rápida cobertura ocupacional dos topos dos morros centrais, onde atualmente sua população enfrenta sérios problemas sociais. A área é considerada de ocupação irregular pela prefeitura da cidade de Florianópolis, pois seus moradores não contam com serviços públicos regulares, estando proibidas ligações de água, tratamento de esgoto e eletricidade, mesmo em moradias antigas.

Em sintonia com os pressupostos freireanos adotamos, nesse processo formativo, os seguintes procedimentos pautados nos *Momentos Pedagógicos*³ (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1991):

Primeiro momento – problematizações acerca da concepção de sujeito do conhecimento (Quem é nosso aluno?); lógica de organização curricular (Que currículo temos? Qual queremos?);

Segundo momento – desenvolvimento de um exemplar temático “Modelos de Transportes: Implicações Sócio-Ambientais⁴”;

Terceiro momento – Processo de obtenção dos Temas Geradores com vistas a estruturar o currículo e obter subsídios para posteriores planejamentos de ensino.

No que diz respeito ao percurso metodológico adotado, centralizamos nossas reflexões em torno do Terceiro Momento, ou seja, no processo de obtenção dos Temas Geradores. Salientamos que a investigação acerca desse processo ocorreu mediante a articulação entre a Investigação Temática (FREIRE, 1987) e a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; 2005; MORAES e GALIAZZI, 2007).

A dinâmica de obtenção dos temas geradores no processo formativo

a) Levantamento preliminar das condições locais articulada à unitarização

Preocupados em identificar o entendimento dos educadores envolvidos no processo formativo acerca dos problemas da comunidade escolar, foi solicitada a elaboração por escrito de narrativas individuais (06) com as impressões de uma visita realizada em momento anterior à parceria entre Universidade e Escola. Essa visita ocorreu devido à intencionalidade da equipe pedagógica de orientar seus planejamentos na perspectiva de uma abordagem temática. A visita proporcionou o contato direto da equipe escolar com a realidade da comunidade.

Dentre os aportes teóricos utilizados para a sistematização da visita, destaca-se o Caderno de Formação 01 (SÃO PAULO, 1990b), publicado a partir do trabalho coletivo proposto e desenvolvido no âmbito do Movimento de Reorientação Curricular do Município de São Paulo. Com base nesse documento, alguns elementos auxiliaram o processo reflexivo pós-visita, dentre eles: urbanização, interesses, expectativas, visão da comunidade acerca da escola, habitação, população, aspectos físicos (topográfico e geográfico), nível sócio-econômico da população, lazer, cultura/arte, valores/religião e histórico da comunidade.

³ Segundo Delizoicov e Angotti (1991), esta dinâmica está estruturada em três momentos que são, em síntese: 1) *Problematização inicial*: apresentam-se situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas, momento em que os alunos são desafiados a expor o que estão pensando sobre as situações. Nessa etapa, o professor tem a tarefa de apenas diagnosticar o que os estudantes sabem e pensam sobre uma determinada situação. A finalidade é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. 2) *Organização do conhecimento*: nessa etapa, sob a orientação do professor, os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados. O professor desenvolve maneiras de fazer com que os alunos compreendam cientificamente as situações problematizadas. 3) *Aplicação do Conhecimento*: esse momento destina-se a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo, como outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas.

⁴ Tema adaptado do Grupo de Estudos Temáticos em Ciência-Tecnologia-Sociedade, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria/RS.

A construção/reflexão narrativa dos professores trouxe vários elementos constitutivos da comunidade que possibilitaram reconhecer inúmeros problemas pelos quais ela passa. As narrativas, após serem socializadas com o grande grupo, foram sistematizadas de forma dialógica. Ou seja, ao socializarem o relato de suas percepções, essas foram questionadas, (re)significadas e registradas tanto no quadro da sala de aula quanto em diários pela equipe de formadores. Esse momento foi permeado por discussões dos aspectos implícitos e explícitos da narrativa, mediante a dialogicidade e a problematização. Nessas idas e vindas de cada relato emergiram as principais situações significativas da localidade, a exemplo: segurança/violência, problema da coleta do lixo, casa queimada pelo tráfico, falta de creches, difícil acesso às moradias, entre outras.

Este encaminhamento pode ser associado à fase do levantamento preliminar das condições locais – *1ª etapa da Investigação Temática* –, pois se caracteriza em um mergulho crítico no cotidiano da escola e da comunidade, em que os problemas, as dúvidas, as contradições, os anseios, as necessidades, entre outros aspectos foram explicitados. Essa etapa, constituída na busca das *situações significativas* da comunidade, ocorreu mediante a fragmentação dos textos, produzidos pelos educadores, acerca da visita à comunidade. No âmbito da Análise Textual Discursiva, esses textos, no conjunto, podem ser compreendidos como o Corpus a ser desconstruído em busca de sentidos/elementos constituintes, na direção da construção das *unidades de análise* – etapa da *unitarização* (MORAES, 2005).

Acreditamos que a prática que conduziu o processo de *levantamento preliminar da realidade local* – *1ª etapa da Investigação Temática* – em busca das situações significativas da comunidade, contemplou a prática da *unitarização* – *1ª etapa da Análise Textual Discursiva* –, entendida por nós como uma dinâmica educativa balizada pela problematização e dialogicidade, que ao buscar as *unidades de análise* possibilitou o encontro das *situações significativas* da comunidade. Portanto, foi dessa forma que as *situações significativas* – *Investigação Temática* – foram aqui articuladas às *unidades de análise* – *Análise Textual Discursiva* –, emergindo a articulação *situações significativas/ unidades de análise*.

b) Análise das situações/escolha das codificações associada à categorização

Esse momento diz respeito à análise de situações e escolha das codificações que sintetizam as contradições sociais vividas no contexto da comunidade investigada. Destacamos, aqui, o papel do GEFEC que, a partir dos dados apresentados pelos educadores, organizou *redes temáticas* (SILVA, 2004), as quais permitiram uma visão global e estruturada do tema na busca das contradições sociais.

As *redes temáticas*, sob concepção freireana, necessitam ser realizadas em conjunto com os educandos que, no contexto deste trabalho, são os professores. Todavia, essa etapa foi consolidada inicialmente pelo grupo como um trabalho piloto, sendo posteriormente desenvolvida em conjunto com os educadores envolvidos no processo formativo.

No desenvolvimento do trabalho piloto, unitarizamos as situações significativas e, mediante a dialogicidade e a problematização, buscamos possíveis articulações entre as mesmas a partir de critérios semânticos. Esse ensaio possibilitou uma visão prévia dos possíveis temas a serem identificados pelos educadores durante a análise das situações e a escolha das codificações.

Durante o processo educativo de construção das redes temática, esquematizadas na figura 2, problematizamos as possíveis situações significativas da comunidade com o intuito de sintetizá-las em codificações, a saber: falta de infra-estrutura, cultura/lazer, violência e relação entre comunidade e escola.

Essas *codificações*, no contexto da 2ª etapa da *Investigação Temática*, representam as possíveis *contradições sociais* da comunidade investigada, que se encontram diretamente relacionadas às contradições da sociedade mediata. Para Torres (2002), as contradições da sociedade imediata/mediata articulam-se, respectivamente, às dimensões local e global no que tange às categorias tempo, espaço, conhecimento e problema. Tais *codificações* podem representar a etapa de *categorização* no âmbito da proposta de Análise Textual Discursiva. Isso, porque tendem a estabelecer articulações entre as *unidades de análise* para a elaboração de uma nova ordenação – *as categorias emergentes* –, de forma a ampliar o entendimento sobre a investigação analítica dos fenômenos em questão.

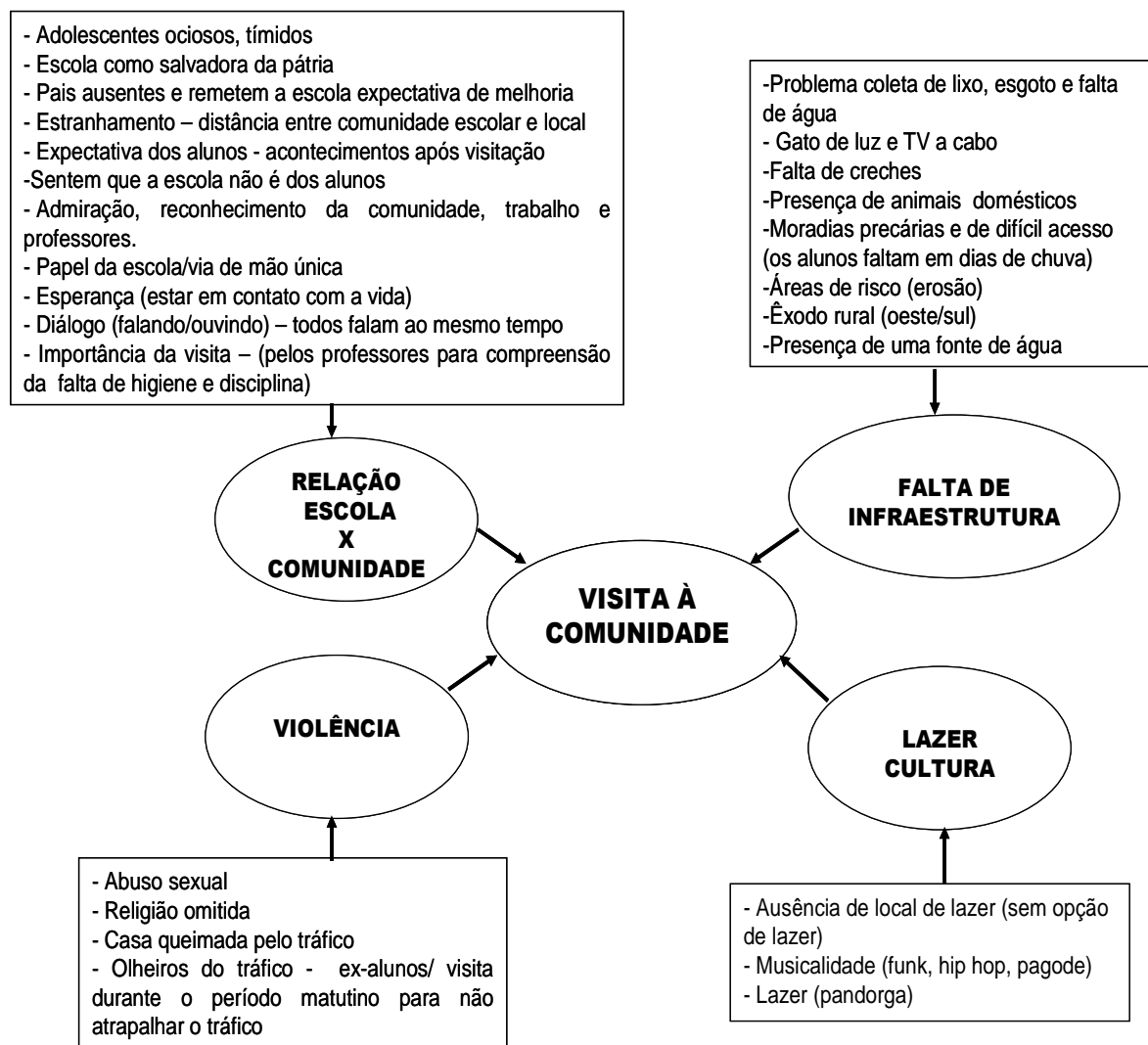


Figura 2 – Sistematização da construção das redes temáticas

Em síntese, a prática que direcionou a *análise das situações significativas* – 2ª etapa da *Investigação Temática* – em busca das *codificações*, contemplou a prática da *categorização* – 2ª etapa da *Análise Textual Discursiva* –, entendida por nós como uma dinâmica educativa balizada pela problematização e dialogicidade, que ao buscar *categorias emergentes* possibilitou o encontro das possíveis *contradições sociais* da comunidade. Portanto, foi dessa forma que as *contradições sociais/codificações* – *Investigação Temática* – foram aqui articuladas às *categorias emergentes* – *Análise Textual Discursiva* –, emergindo a articulação *codificações/categorias emergentes*.

c) Diálogos descodificadores associados à categorização

Pelo fato das contradições/codificações escolhidas pelos educadores e investigadores durante o processo formativo constituírem-se em apostas ou hipóteses, os educadores por si mesmos cogitaram a necessidade de legitimação das *codificações/categorias emergentes* junto ao corpo discente e docente da comunidade escolar.

Nesse sentido, foi desencadeado o processo de legitimação em torno das *contradições sociais/codificações* para a validação dos *Temas Geradores* durante os diálogos descodificadores – *3ª etapa da Investigação Temática*. Esse processo ocorreu mediante: a) a confecção de painéis com colagens e frases referentes às quatro *codificações/categorias emergentes*; b) a exposição e problematização dos mesmos junto aos discentes e docentes da unidade em torno da seguinte questão: “*como os assuntos violência, lazer e cultura, falta de infra-estrutura e relação entre escola e comunidade, encontram-se relacionados com suas vivências?*”; c) a socialização do processo formativo durante uma Mostra Cultural-Pedagógica da unidade para a comunidade escolar e a do entorno.

Essa etapa de *validação das codificações em busca dos temas geradores*, inserida no contexto dos diálogos descodificadores e que caracteriza a *3ª etapa da Investigação Temática*, pode ser associada ainda à etapa de *categorização – 2ª etapa da Análise Textual Discursiva –*, devido ao fato da legitimidade ser fundamental no *processo de obtenção dos temas geradores*. Nesse sentido, estamos associando a etapa de *validação das codificações* (as quais podem tornar-se os *temas geradores* para a estruturação de currículos críticos) como *parte final do processo de categorização*, emergindo a articulação *temas geradores/categorias emergentes*.

d) Redução temática e trabalho de sala de aula associados à comunicação

Na *redução temática – 4ª etapa da Investigação Temática –* os educadores, em planejamento coletivo, selecionam quais conhecimentos/conteúdos de sua área serão necessários para a compreensão do(s) tema(s) em estudo. Os critérios usados durante a redução temática são epistemológicos, isso porque os conhecimentos científicos são previamente selecionados e estruturados antes de serem desenvolvidos em *sala de aula – 5ª etapa da Investigação Temática –*, “constituindo conteúdos programáticos escolares críticos e dinâmicos” (DELIZOICOV, 1991, p. 181). Esse processo torna-se essencial na estruturação de currículos críticos, uma vez que sua ausência implica na suposição de não haver estruturação prévia de conhecimentos historicamente produzidos.

As etapas de *redução temática* e *de atividades em sala de aula – 4ª e 5ª etapas da Investigação Temática –* remetem ao trabalho interdisciplinar de planejamento e desenvolvimento de conteúdos escolares, de forma a envolver a produção de recursos didático-pedagógicos. Essa etapa que encerra o processo de estruturação de currículos críticos a partir de temas geradores, no âmbito da *Análise Textual Discursiva*, pode ser associada à etapa de *comunicação*. Isso porque a etapa de comunicação refere-se à sistematização das compreensões alcançadas durante o processo analítico em torno das categorias emergentes, resultando na construção de textos descritivos e interpretativos (metatextos).

Em outras palavras, a *redução temática – 4ª etapa da Investigação Temática –*, processo que resulta na produção de recursos didático-pedagógicos, pode ser associada ao processo de construção de metatextos, referente à etapa de *comunicação – 3ª etapa da Análise Textual Discursiva –*. Acreditamos ainda que essa etapa pode ir além da construção textual, no sentido de abarcar o desenvolvimento de *práticas pedagógicas – 5ª etapa da Investigação Temática –*, momento em que os educadores podem configurar uma nova concepção de sujeito, educação, conhecimento e currículo, via dialogicidade e problematização. Portanto, foi dessa forma que associamos as *4ª e 5ª etapas da Investigação Temática* com a *3ª etapa da Análise Textual*

Discursiva, emergindo as articulações *redução temática/metatexto e sala de aula/comunicação*.

Considerações finais

A articulação das etapas de Investigação Temática às da Análise Textual Discursiva parece favorecer o processo de identificação e análise de problemas locais da comunidade de forma a obter Temas Geradores. Como síntese das possíveis articulações temos:

a) *situações significativas/unidades de análise*: articulação entre o levantamento preliminar das condições locais articulada à unitarização: o processo de levantamento preliminar da realidade local – 1ª etapa da Investigação Temática – em busca das situações significativas da comunidade, contempla a unitarização – Análise Textual Discursiva –, dinâmica educativa que ao buscar as *unidades de análise* possibilitou o encontro das situações significativas da comunidade;

b) *temas geradores/categorias emergentes*: análise das situações/escolha das codificações e diálogos descodificadores associados à categorização: a análise das situações significativas – 2ª etapa da Investigação Temática – em busca das codificações contempla a prática da categorização – Análise Textual Discursiva –, dinâmica educativa que ao buscar *categorias emergentes* possibilitou o encontro das possíveis contradições sociais da comunidade, emergindo a articulação codificações/categorias emergentes. Diante da necessidade de legitimação das codificações para a obtenção dos temas geradores, os diálogos descodificadores – 3ª etapa da Investigação Temática – também podem ser integrados à etapa de categorização proveniente da Análise Textual Discursiva;

c) *redução temática/metatexto e sala de aula/comunicação*: em que temos a redução temática e trabalho de sala de aula associados à comunicação: a redução temática – 4ª etapa da Investigação Temática –, que envolve a produção de recursos didático-pedagógicos, pode ser caracterizada como parte do processo de comunicação, ou seja, do metatexto. O metatexto, por sua vez, configurado como comunicação na Análise Textual Discursiva, pode, nas práticas pedagógicas, explicitar uma nova concepção de educação para além da construção textual.

A aproximação entre as etapas da Investigação Temática (FREIRE, 1987) e as etapas da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; 2005; MORAES e GALIAZZI, 2007) se constituem em um esforço de criar estratégias teórico-metodológicas que propiciem a estruturação do currículo escolar em sintonia com uma perspectiva crítica de educação. Defendemos que os procedimentos da Análise Textual Discursiva associada às etapas da Investigação Temática favorecem a sistematização do processo de interpretação do conhecimento dos sujeitos envolvidos nessa investigação.

Além de relacionar as etapas *levantamento preliminar da realidade e unitarização, escolha das situações significativas/diálogos descodificadores e categorização, redução temática/sala de aula e comunicação*, entendemos que a Análise Textual Discursiva pode estar presente em cada uma das etapas da Investigação Temática como um modo de contribuir na análise do pensar dos sujeitos. Cabe ressaltar que a vinculação de uma “estratégia” de estruturação de programas escolares a uma metodologia de análise de dados possibilitou o desenvolvimento de um trabalho de formação de professores, cuja finalidade era discutir como organizar o currículo escolar de forma a romper com a hegemonia conteudista que desconsidera os problemas sociais da realidade dos estudantes.

A dinâmica desenvolvida com os professores em serviço, por meio da articulação das etapas da Investigação Temática e das etapas da Análise Textual Discursiva, favoreceu pôr em práticas referenciais teórico-metodológicos e reinventar modos de trabalhar com os docentes da escola, de maneira que esses fossem sujeitos ativos do processo de reestruturação escolar. Isso transcende, definitivamente, abordagens de inovação curricular que se caracterizam como imposições dos órgãos oficiais aos professores.

Além disso, a reflexão em torno do currículo e suas dimensões epistemológicas, na perspectiva freireana de educação, possibilitou a construção de estratégias educativas e garantiu a efetividade do processo formativo. Pautada em pressupostos como a problematização, a dialogicidade, a práxis educativa e a diretividade da ação cultural, tornou-se transparente a dialeticidade existente entre os processos de resignificação curricular e de formação continuada de professores.

Nesse sentido, o processo de obtenção de Temas Geradores, concretizado mediante a articulação das propostas de Investigação Temática (FREIRE, 1987) e da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; 2005; MORAES e GALIAZZI, 2007), possibilita estimular a reflexão sobre a produção de conhecimento sistematizado das questões pedagógicas e dos processos formativos no âmbito da Didática e da Prática de Ensino.

Por fim, consideramos que a parceria entre Universidade e Escola necessita ser cada vez mais estabelecida e garantida pelas políticas públicas, pois, se temos como horizonte a formação para a cidadania e pretendemos enquanto pesquisadores/educadores contribuirmos com ações culturais no âmbito da escola, precisamos nos imbuir do poder criativo que se constrói na relação com os outros e as outras na esperança de um mundo mais democrático.

Referências

AMORIM, F.; TORRES, J. R.; PINTO, L. M. A.; DRANKA, R. O que você come? In: **Atas do VI Encontro sobre investigação na escola**. FURG/Rio Grande, 2006.

ANGOTTI, J. A. P. **Solução Alternativa para a formação de Professores de Ciências**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, D. **Concepção Problematizadora do Ensino de Ciências na Educação Formal**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

_____. **Conhecimento, Tensões e Transições**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.34- 41.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. In: FREIRE, A.M (Org.). Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

GONÇALVES, F.P.; MARQUES, C.A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, vol.11, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>>

GONÇALVES, F. P.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F. J. F.; TORRES, J. R.; LINDEMANN, R. H.; GEHLEN, S. T. A Perspectiva Freireana na Formação de Professores: uma Possibilidade para a Transformação do Currículo Hegemônico. In: **IX Fórum de Estudos: Leituras em Paulo Freire**, 9, 2007, Rio Grande.

LINDEMANN, R. H.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F. P.; GEHLEN, S. T. Biocombustíveis e o Ensino de Ciências: compreensões de professores que fazem pesquisa na escola. In: **Atas do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 6, 2007, Florianópolis.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9 n.2, p.191-211, 2003.

_____. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Orgs.) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 85- 114.

_____. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí:UNIJUÍ, 2007.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Configurações Curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na Educação de Jovens e Adultos. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 421-434, 2007.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. et al. Projeto ensino de Ciências a partir de problemas da comunidade. In: **Atas do seminário Ciência Integrada e/ou Integração entre as Ciências**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, N. (Org.) **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Educação e escola como movimento: do ensino de ciências à transformação da escola pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PIERSON, A. H. C. **O cotidiano e a busca do sentido para o ensino de Física**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ROSA, K.; MARTINS, M.C. A inserção de história e filosofia da ciência no currículo de licenciatura em física da Universidade Federal da Bahia: uma visão de professores universitários. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.12, n.3, 2007. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>>.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Um primeiro olhar sobre o projeto. **Cadernos de Formação**. Série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. **Cadernos de Formação**. Série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade. **Cadernos de Formação**. Série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Ciências: Visão da Área. **Movimento de Reorientação Curricular**. São Paulo: DOT/SME-SP, 1992.

SETUBAL, M. A; SAMPAIO, M. M; GROSBAUM, M.W. Currículo e Autonomia na Escola. **Revista Idéias: currículo, conhecimento e sociedade**. 3 ed., n. 26, p. 151-159, 1998.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

TORRES, J. R. **O Canal da Lagoa da Conceição como tema para o diálogo e a participação social: uma ação para a Educação Ambiental na Barra da Lagoa**. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

_____. **Estratégias educacionais no contexto da educação científica: pressupostos para a articulação das dimensões local e global diante da Problemática Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Recebido em julho de 2008, aceito em setembro de 2008.